

Geschichte des deutschen Volksschullesebuches

Von den Anfängen bis zur Mitte
des neunzehnten Jahrhunderts

von
Heinz Tischer
aus
Coburg

1969

1970 ~~1~~ 211



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546218_0006

Geschichte des deutschen Volksschullesebuches

Von den Anfängen bis zur Mitte
des neunzehnten Jahrhunderts

Inaugural - Dissertation
der Philosophischen Fakultät
der Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg

vorgelegt

von

Heinz Tischer

aus

Coburg



Tag der mündlichen Prüfung: 24. Januar 1969

Dekan: Universitätsprofessor Dr. Ruffmann

Referent: Universitätsprofessor Dr. Loch

Korreferent: Universitätsprofessor Dr. Prang

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	4
ERSTES KAPITEL	
Die Vorgeschichte des deutschen Volksschullesebuches	13
ZWEITES KAPITEL	
Das moralische Lesebuch	
1. Der „Kinderfreund“	42
2. Der bürgerliche Rationalismus im Lesebuch der Aufklärung	65
3. Das Lesebuch im Gefolge von Rochows „Kinderfreund“	75
DRITTES KAPITEL	
Das Gemeinnützige Lesebuch	81
VIERTES KAPITEL	
Das logisch-grammatische Lesebuch	
1. Adolph Diesterwegs Methodik des Leseunterrichts	100
2. Diesterwegs Lesebücher	112
FÜNFTES KAPITEL	
Das Lesebuch im Dienste der „Gemütsbildung“	
1. Lorenz Kellners „Musterstücke“	146
2. „Die Poesie in der Volksschule“	158
3. Das Prinzip der Volkstümlichkeit	170
SCHLUSSBETRACHTUNG	185
ANMERKUNGEN	205
LITERATURVERZEICHNIS	
1. Lesebücher	270
2. Schriften zur Geschichte des Lesebuchs, des Ju- gendschrifttums und zu Fragen der literarischen Erziehung	275
3. Sonstige Literatur	280

EINLEITUNG

Die Jahre nach 1945 waren auch für die Herausgeber unserer Schullesebücher eine Zeit der Neubesinnung. Suchte man zunächst noch an das „bewährte Alte“, an das „lebendige Erbe“¹ der deutschen Lesebuchtradition anzuknüpfen, so führte die seit WALTHER KILLYS Aufsatz Zugelassen zum Gebrauch an Schulen² nicht mehr verstummende Kritik zu der Einsicht, daß der herkömmliche Typus des Lesebuches, dessen inhaltlicher Kanon fast ausschließlich an den Leitvorstellungen der Volkstümlichkeit und Kindgemäßheit orientiert war, den heutigen Ansprüchen nicht mehr zu genügen vermochte. Wie auch immer die Vorwürfe gegen das Lesebuch formuliert waren – ob in dem ironischen Bonmot ROBERT MINDERs, das Gebotene gleiche einem „Morgenthau-Plan der Literatur, von deutschen Literaten selbst durchgeführt“³ oder in WALTHER KILLYS denselben Mangel geißelnder Feststellung, wenn man die deutsche Literatur nach dem Lesebuch beurteilen wolle, so habe sie 1914 zu existieren aufgehört⁴, ob in HILDEGARD HAMM-BRÜCHERs bitterem Resümee, „daß die vielen, einzeln sicher harmlosen, rührseligen oder dümmlichen Geschichten“ in den von ihr untersuchten Lesebüchern „zu guter Letzt doch eine recht verbogene, um nicht zu sagen verlogene Welt darstellen“⁵ oder in der provozierenden Forderung KLAUS DODERERs, der Deutschunterricht müsse die jungen Menschen von heute „katastrophengewärtig“ machen; denn nur dies könne ihn „ein für allemal vor der Hybris bewahren, daß die Literatur in der Lage sei, ein Refugium des Genießens zu sein, in dem sich wohl sein läßt, während draußen der Sturm des Lebens pfeift“⁶ – sie alle sind Ausdruck des Ungnügens und Unbehagens darüber, daß die Lesebücher, wie sie bis zur Mitte unseres Jahrhunderts erschienen, weder geeignet waren, die Schüler in ein adäquates Verhältnis zur zeitgenössischen Dichtung zu bringen, noch ihnen diejenigen Verhaltensdispositionen paradigmatisch zu vermitteln, die zur geistigen und faktischen Bewältigung moderner Lebenssituationen erforderlich sind.

Diese Kritik schloß ein mehr oder minder klares Bewußtsein von der historischen Entwicklung des Lesebuches ein, das sie aber nicht explizit werden ließ; denn ihr ging es allein um die aktuelle Problematik. Der vorliegenden Arbeit hingegen ist das Ziel gesetzt, die einzelnen Motive, die das Werden des deutschen Volksschullesebuches bis in die Ge-

genwart hinein in eine bestimmte Richtung lenkten, an ihrem jeweiligen geschichtlichen Ursprungsort aufzusuchen und zu zeigen, auf welche Weise diese verschiedenen Motive unter der Wirkung einer sich immer mehr verdichtenden Harmonisierungsideologie zu einem in sich geschlossenen, scheinbar widerspruchsfreien Weltbild verschmolzen.

Die Kritik an diesem Weltbild kann freilich nicht Ausgangspunkt oder gar Prinzip der Darstellung sein. Was heute mit Recht zum Gegenstand skeptischer Beurteilung geworden ist, war unter den Bedingungen, unter denen es im achtzehnten oder neunzehnten Jahrhundert entstand, oft die pädagogisch und sachlich einzig angemessene Form, jene Lebenshilfe zu leisten, die man vom Lesebuche als von einem „Haus- und Lebensbuche“ glaubte fordern zu müssen. Dabei gilt es zu bedenken, daß jedes Lesebuch prinzipiell unter dem doppelten Anspruch steht, zugleich Medium der Tradition und des Fortschritts zu sein, den Heranwachsenden in die Welt einzuführen und ihn doch nicht ganz ihr auszusetzen, seinen Blick zu öffnen und ihn doch mit einer Literatur vertraut zu machen, die - wie PETER-MARTIN ROEDER schreibt - „den geistigen Horizont nicht aufreißt, sondern rundet.“⁷ Für diese das Lesebuch polarisierende Spannung gibt es keine endgültige Lösung; stets wird es die jeweils mehr prospektiv oder retrospektiv gerichtete Einstellung des Herausgebers sein, die ein Lesebuch inhaltlich profiliert und akzentuiert. Es entspricht daher dem Wesen des Lesebuches, in jeder seiner aktuellen Gestalten wieder neu in Frage gestellt zu werden. Aus dieser Auseinandersetzung ist in den letzten zweihundert Jahren eine Reihe von eigenständigen Konzeptionen - so die ROCHOWsche, die DIESTERWEGsche, die KELLNERSche - hervorgegangen. Jede von ihnen war zu ihrer Zeit „modern“ - ein produktiver Ansatz, die Problematik des Lesebuches auf dem Niveau zu lösen, das dem jeweils neuesten Stande der pädagogischen und literaturkritischen Diskussion gemäß war, und muß als ein solcher gewürdigt werden. Um 1850 jedoch war ein Punkt erreicht, von dem an man mehr und mehr dazu überging, das Lesebuch als bloßes Traditionsmedium zu betrachten - als ein Mittel, die Schule von der Gegenwartswirklichkeit abzuschirmen, statt sie mit ihr zu konfrontieren. Die nunmehr erscheinenden Lesebücher waren Mischformen, zusammengesetzt aus den bis dahin erschlossenen inhaltlichen Beständen.

Die Untersuchung endet daher um die Mitte des neunzehnten Jahrhunderts. Zu diesem Zeitpunkt etwa war die „Exposition“ der pädagogischen

und literarischen Leitmotive im großen und ganzen abgeschlossen. Sieht man von der chauvinistischen Pervertierung des vaterländischen Gedankens in der Wilhelminischen Ära ab, so war es erst die Kunsterziehungsbewegung, durch die das deutsche Volksschullesebuch wieder wichtige neue Impulse empfing.

Schon in den ersten Jahrzehnten des neunzehnten Jahrhunderts war die Zahl der deutschen Volksschullesebücher sehr groß⁸, doch waren sie einander, wie der Vergleich zeigt, außerordentlich ähnlich. Es war allgemein üblich, Texte aus anderen Lesebüchern oder sonstigen Jugendschriften zu übernehmen, und auch die von den Herausgebern selbst verfaßten Lesestücke lehnten sich meistens eng an bereits vorhandene Muster an. Die vorliegende Erörterung konzentriert sich daher auf die relativ wenigen Lesebücher, die sich aus der Fülle des zugänglichen Materials durch ihre besondere Beispielhaftigkeit hervorheben. Über die Kriterien, nach denen die Auswahl getroffen wurde, soll im folgenden kurz Rechenschaft gegeben werden.

Erstens erschienen solche Lesebücher als besonders geeignet, die - wie sich aus den Auflageziffern ergibt - am weitesten verbreitet waren und von denen also anzunehmen ist, daß ihr Einfluß, rein quantitativ gesehen, ein überdurchschnittlich großer war. Verständlicherweise sind dies zugleich auch die Lesebücher, deren Beschaffung die geringsten Schwierigkeiten machte. Hier sind z.B. der Brandenburgische und der Deutsche Kinderfreund von FRIEDRICH PHILIPP WILMSEN zu nennen.

Zweitens fiel die Entscheidung zugunsten derjenigen Lesebücher, deren Herausgeber in einem über den gewöhnlichen Rahmen hinausgehenden Vorwort - wie KARL TRAUGOTT THIEME und LORENZ KELLNER - oder sogar eigens in einer Begleitschrift - wie EBERHARD VON ROCHOW und ADOLPH DIESTERWEG - Auskunft darüber geben, von welchen Gesichtspunkten sie sich bei der Abfassung, Auswahl und Anordnung der Texte bestimmen ließen, welche Ziele sie mit ihrem Lesebuche erreichen wollen, welche pädagogischen Überzeugungen ihm zugrunde liegen usw. Eine Geschichte des deutschen Volksschullesebuches wäre unvollständig, wenn sie nicht auch die Geschichte der Theorie des deutschen Volksschullesebuches mit einbezöge; es mußte also denjenigen Quellen, in denen theoretische Grundlegung und praktische Durchführung einander ergänzen, besonderer Wert beigemessen werden.

Drittens - und dieser Gesichtspunkt ist der entscheidende - mußte die Wahl diejenigen Lesebücher treffen, die sich durch ihre Originalität auszeichnen. Das schlechthin originale, erste, von jedem Vorbild unabhängige Volksschullesebuch ist ROCHOWs Kinderfreund, dem daher ein umfangreicher Teil der Darstellung gewidmet ist. Doch auch der weitere Verlauf der von ihm ausgehenden Entwicklung wird immer wieder durch einzelne besonders charakteristische Lesebücher markiert, in denen eine neue Vorstellung - wie z.B. die des deklamatorischen oder des grammatischen Lesebuches - zum erstenmal Gestalt angenommen hat und die dadurch zu typusbildenden Mustern wurden, so daß sich von ihnen her ganze Bereiche der Lesebuchproduktion erschließen lassen. Aufschlußreich sind diese von einem originalen Ansatz geprägten Lesebücher aber noch in anderer Hinsicht. Weit davon entfernt nämlich, mit der Tradition völlig zu brechen, übernahmen ihre Herausgeber wesentliche Gestaltungsprinzipien aus früheren Lesebüchern, um sie dem eigenen Entwurf zu integrieren. Sie stießen also überkommene Vorstellungen nicht einfach ab, sondern suchten die Spreu vom Weizen zu trennen, zwischen Antiquiertem und Tradierungswürdigem zu unterscheiden. Gerade an dem Ringen um neue Konzeptionen ist daher am deutlichsten zu erkennen, welche Momente der Überlieferung so mächtig waren, daß man es entweder nicht vermochte oder gar nicht erst versuchte, sich von ihnen zu lösen. Die Kontinuität bestimmter Ideen und Tendenzen in der Geschichte des deutschen Volksschullesebuches erweist sich besonders klar an den „Nahtstellen“. Das dritte der DIESTERWEGschen Lesebücher („nach der Verwandtschaft des Inhalts zusammengestellt“) und LORENZ KELLNERS Poesie in der Volksschule sind Beispiele dafür, wie auch Entwürfe, deren Originalität durchaus unbestreitbar ist, von eben den überlieferten Anschauungen mitbestimmt worden sind, als deren Antithese sie sich verstanden.

Das Lesebuch ist kein „Stoffbuch“ wie die meisten anderen Schulbücher, die Material für den Erwerb von Sachkenntnissen liefern. Wenn das Lesebuch in der Vergangenheit mitunter auch der bloßen Wissensvermittlung dienen mußte, so war dies doch nur ein Nothelf. Sein eigentliches Bezugssystem ist nicht die Welt der „Realien“, sondern jeweils ein sich literarisch manifestierendes Ethos, das die Sachenwelt transzendiert und mit Sinn erfüllt, indem es sie in ihrer humanen Relevanz - als den Bereich verantwortlichen menschlichen Handelns - sichtbar macht. Diese Auffassung lag dem Volksschullesebuch von Anfang an zugrunde; schon der

Kinderfreund des Freiherrn von ROCHOW war primär als eine Sammlung von moralischen Verhaltensmustern gedacht. Später - unter dem Einfluß der Romantik - kam dann als zweite große Aufgabe die Hinführung des Schülers zu den Werken der Dichtkunst hinzu. Beide Aufgaben, die moralpädagogische und die literarpädagogische, sind von so komplexer Beschaffenheit, daß jede Darstellung der Geschichte des Volksschullesebuches, die nicht ganz an der Oberfläche bleiben soll, eine Betrachtung unter den verschiedensten Aspekten - dem sozialen, politischen, moralphilosophischen, aber auch dem sprachtheoretischen und literaturkritischen - erforderlich machen wird. Bei solch umfassender Betrachtungsweise vermag dann allerdings das Lesebuch wie kein anderes Schulbuch und besser auch als manche Quelle der theoretischen Pädagogik Aufschluß darüber zu geben, welche Leitvorstellungen in den einzelnen Epochen unserer Geschichte für die Erziehung der Jugend maßgeblich waren, und welches Welt- und Selbstverständnis man für das dem Zwecke ihrer sozialen Eingliederung angemessene hielt.

Keine Berücksichtigung fand in der vorliegenden Arbeit die Fibel. Sie hat ihre eigene Geschichte - die der Methodik des Leseunterrichts - und kann daher nur unter dem Aspekt dieser spezifischen Fragestellung behandelt werden.⁹

Unter den vorhandenen Schriften zur Geschichte des deutschen Volksschullesebuches sind die wichtigsten die Arbeiten von HEINRICH FECHNER, CARL JULIUS KRUMBACH und FERDINAND BÜNGER. Alle drei sind im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts erschienen. FECHNERS Beitrag in CARL KEHRs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes ist durch eine reiche Fülle zusammengetragenen Materials ausgezeichnet und wird in dieser Hinsicht immer grundlegend bleiben, zumal viele der von ihm genannten Lesebücher heute verschollen sind. Allerdings beschränkt er sich häufig auf die bloße Angabe bibliographischer Daten, allenfalls ergänzt durch ein knappes Inhaltsverzeichnis. Nur wenige Werke, wie z.B. ROCHOWs Kinderfreund, würdigt er einer ausführlicheren kritischen Beurteilung. KRUMBACH hingegen stellt einzelne Lesebücher in den Mittelpunkt seiner mehr erörternden Darstellung. BÜNGERs Arbeit schließlich steht, was den Grad ihrer Differenziertheit betrifft, zwischen den beiden erstgenannten: sie faßt die Lesebücher straffer, als dies bei FECHNER der Fall ist, zu einzelnen Gruppen zusammen, wobei sie allerdings

den Bogen der Systematisierung zuweilen überspannt, indem sie manche Merkmale von nur untergeordneter Bedeutung zu stark hervorhebt.¹⁰

Gemeinsam ist den drei Darstellungen, daß sie ausschließlich nach unterrichtsimmanenten Gesichtspunkten verfahren. Das Weltbild des Lesebuches, d.h. das ideologische Bezugssystem seiner inhaltlichen Orientierung, kommt in keiner von ihnen zur Sprache. Für die Verfasser gehörte dieses Weltbild ganz offensichtlich zu den Selbstverständlichkeiten, die ihnen als mögliches Problem einer pädagogischen oder gar didaktischen Auseinandersetzung überhaupt noch nicht bewußt geworden waren. Dies gilt grundsätzlich auch für die jüngste der zur vorliegenden Untersuchung herangezogenen Abhandlungen, GEORG RENTNERS 1949 in Hamburg erschienene Dissertation über Wesenszüge und Wandlungen des literarischen Kanons in den deutschen Volksschullesebüchern. Entsprechend seiner Fragestellung betrachtet RENTNER das deutsche Volksschullesebuch fast ausschließlich unter literarisch-poetischem Aspekt. Die Zweckmäßigkeit einer solchen Beschränkung soll nicht bestritten werden, doch sollte man dabei nicht übersehen, daß die dominierende Intention des Lesebuches bis in unser Jahrhundert hinein nicht die literarisch-poetische, sondern die moralisch-didaktische war. Die Anwendung rein ästhetischer Kriterien ist daher zwar nicht inadäquat, aber sie bedarf einer Ergänzung. So z.B. stellt GEORG RENTNER - völlig zu Recht - fest, für die Lesebücher nach 1870 sei „zumeist ein flächiger, von abgegriffenen Bildern und Redensarten durchsetzter, zuweilen gewollt altertümelnder Stil ohne besondere Eigenart“¹¹ charakteristisch gewesen, aber er versäumt es, dem Leser auch das inhaltliche Korrelat der konstatierten sprachlichen Mangelhaftigkeit, nämlich den geradezu penetranten Chauvinismus, der den Geist jener Lesebücher bestimmte, gleichfalls vor Augen zu führen. Auf derselben Ebene liegt es, wenn er einen so überaus komplexen Begriff wie den der Volkstümlichkeit als rein poetische Kategorie behandelt, ohne die in ihm enthaltenen Momente einer dezidierten Bildungsideologie zur Sprache zu bringen, obgleich gerade sie es waren, die eine im eigentlichen Sinne literarische Erziehung des Volksschülers für lange Zeit verhinderten. Demgegenüber hat die vorliegende Arbeit einen ihrer Schwerpunkte in der Frage nach den ideologischen Implikationen der in den deutschen Volksschullesebüchern des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts zum Ausdruck gebrachten Welt- und Lebensauffassung.

Von Anfang an unterlagen die Lesebücher einer strengen Zensur durch die staatlichen bzw. kirchlichen Schulaufsichtsbehörden, und es versteht sich von selbst, daß diese nur solche Werke für den Schulgebrauch freigaben, die ihnen für die Erhaltung und Festigung der bestehenden Ordnung und die Erziehung gehorsamer Untertanen förderlich schienen. Lesebücher waren Instrumente des Staatsinteresses. Wenn wir daher von einer Ideologie des deutschen Volksschullesebuches sprechen, so findet dies seine Rechtfertigung in jenen sehr entschieden auf Überlieferung und Bewahrung herkömmlicher Lebensformen, auf eine Gesinnung der sich jeder Kritik enthaltenden Loyalität gegenüber der Obrigkeit zielenden Tendenzen, ohne deren Vorhandensein ein Lesebuch nie und nimmer das Plazet der Kontrollinstanzen erhalten hätte. Diese Tendenzen waren offensichtlich in Anschauungen begründet, wie sie KURT LENK als charakteristisch für alle konservativen Ideologielehren beschreibt. Ihren gemeinsamen Ausgangspunkt sieht er in der These von der „Prävalenz der institutionellen staatlichen Ordnung“¹², die auf der Überzeugung beruhe, „daß bestehende Herrschaftsordnungen um der allgemeinen Ruhe und Sicherheit willen in jedem Falle erhalten bleiben müssen.“¹³ Kennzeichnend für die „konservative Variante der Ideologiekritik“ sei es daher, „daß sie zwar unter den jeweils herrschenden Schichten den Zweifel an überkommenen Werten entfacht, zugleich jedoch die Konsequenz einer allgemeinen Desillusionierung im Volke scheut. Da festgefügte Vorurteile zur Stabilisierung der Herrschaft beitragen, sollen sie gegen besseres Wissen bewahrt werden. Die Verbreitung der Wahrheit findet ihre Grenze an der Staatsräson.“¹⁴

Ideologisch ist ferner „die hypostatische Intention auf transzendente absolute Größen der religiösen, rechtlichen, staatlichen, moralischen, philosophischen Sphäre“¹⁵, die sich in der Neigung äußert, Institutionen der bestehenden Ordnung mit dem Glanz metaphysischer Dignität zu verklären. „Vom Frühlicht der uns historisch greifbaren Geistesentwicklung bis in die Gegenwart“ - so stellt ERNST TOPITSCH fest - „können wir bestimmte Denkformen verfolgen, die das Weltall nach dem Muster der nächsten Umwelt des Menschen, zumal aber nach dem seines Fühlens und Handelns verständlich machen und aus dieser Deutung des Universums Folgerungen für eben jene unmittelbare Lebenswirklichkeit ableiten, von welcher der ganze Interpretationsprozeß ausgegangen ist.“¹⁶ Genau dies ist in den deutschen Volksschullesebüchern der

letzten zwei Jahrhunderte geschehen: die Hypostasierung der bürgerlichen Ordnung zum Muster der Weltordnung, zur angeblich einzig vernünftigen, gottgewollten, mit den Gesetzen des Universums in Einklang stehenden Ordnung schlechthin. Dabei mußten - gemäß der These THEODOR GEIGERS, wonach jede Ideologie auf der „Theoretisierung und Objektivierung eines primären Gefühlsverhältnisses“ beruht¹⁷ - die ideologischen Züge des Lesebuches umso deutlicher hervortreten, je mehr dessen ursprüngliche Intention, die Kinder des einfachen Volkes durch „Aufklärung“ zum rechten Gebrauch ihrer Vernunft anzuleiten und zu ermutigen, von dem Bestreben verdrängt wurde, das Verhältnis der Schüler zu der Ordnung, in der sie lebten, vom Gefühl her zu bestimmen. Dieses Bestreben, dessen Ziel es war, Irrationales mit dem Anschein der Rationalität zu versehen, gipfelte in der Theorie der „volkstümlichen Bildung“, nach der die meisten Lesebücher seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts konzipiert sind. Wenn dabei, wie es in den Schriften LORENZ KELLNERS geschieht, der Begriff des „Volkstümlichen“ mit dem des durch lange Überlieferung bewahrungs- und verehrungswürdig Gewordenen gleichgesetzt und in diesem Sinne dazu gebraucht wird, die in der gesellschaftlichen Wirklichkeit zutage tretenden Gegensätze teils zu verharmlosen, teils zu verschleiern, so dient dies ganz offensichtlich der Erzeugung eines „falschen Bewußtseins“, das sich - nach KARL MANNHEIM - von dem „richtigen“ im wesentlichen dadurch unterscheidet, daß es an „überlebten“ Normen und Denkformen festhält, die „vollzogenes Handeln, inneres und äußeres Sein nicht klären, sondern vielmehr verdecken.“¹⁸

Von einer Ideologie wird im Hinblick auf das deutsche Volksschullesebuch also stets dann zu sprechen sein, wenn Auswahl und Anordnung seiner Inhalte die Intention erkennen lassen, durch metaphysische Überhöhung, pseudorationale Umdeutung ursprünglicher Gefühlsbeziehungen, durch Glorifizierung und Sakralisierung angeblich „zeitlos gültiger“ althergebrachter Lebensformen und durch Gleichsetzung klassenspezifischer Denkweisen, wie etwa der bürgerlichen Ratio, mit der Weltvernunft¹⁹ die etablierte politisch-soziale Ordnung in einem Lichte darzustellen, das die Entstehung eines unkritischen, für die faktischen Widersprüche der gesellschaftlichen Situation blinden Bewußtseins begünstigt, und damit den Grund für eine Gesinnung zu legen, der es höchste sittliche Pflicht ist, für die Erhaltung des Bestehenden zu

wirken. Die Herausgeber der Lesebücher freilich mögen der Überzeugung gewesen sein, durchaus kein falsches, sondern nur ein didaktisch vereinfachtes, auf das für die Erziehung Wesentliche und für jugendliche Leser Faßliche reduziertes Bild der Wirklichkeit zu bieten. Erst um die Mitte unseres Jahrhunderts war die Kluft zwischen der Wirklichkeit der modernen, sich immer mehr nach rationalen Prinzipien organisierenden Gesellschaft und dem biedereren Provinzialismus des nach wie vor in den Lesebüchern präsentierten Wirklichkeitsbildes so tief geworden, daß sie durch das herkömmliche Argument, das Lesebuch müsse vor allem „kinder-tümlich“ sein und einem naiven Bedürfnis nach einfachen, eindeutigen, „positiven“ Lebensmustern Rechnung tragen, nicht mehr überbrückt werden konnte. Über die ersten nach der Katastrophe von 1945 erschienenen Lesebücher urteilte ROBERT MINDER: „Fielen dem Mann vom Mond solche Lesebücher in die Hände, er dächte: ein reiner Agrarstaat muß dieses Deutschland sein, ein Land von Bauern und Bürgern, die in umhegter Häuslichkeit schaffen und werkeln und seit Jahrhunderten nicht mehr wissen, was Krieg, Revolution, Chaos ist.“²⁰ Die in der Folgezeit von WOLFGANG KILLY, HILDEGARD HAMM-BRÜCHER, WOLFGANG SCHULZ, BENNO GRIEBEL u.a. durchgeführten Untersuchungen ließen den fatalen Zusammenhang zwischen den antiquierten literarischen Auswahlkriterien dieser Lesebücher, ihrem Irrationalismus und antitechnischen Ressentiment, ihrem an vor-modernen „volkstümlichen“ Modellen der Wirklichkeitsdeutung orientierten Weltbild und jenem politischen Ethos, dessen Katechismus mit dem Satze „Ruhe ist die erste Bürgerpflicht“ beginnt, immer deutlicher werden. Noch für die Lesebücher der fünfziger Jahre stellte HILDEGARD HAMM-BRÜCHER fest, der in ihnen sich manifestierende Erziehungswille gehe wohl dahin, „unsere Kinder mit Hilfe der Lesebuchlektüre zu frommen, gehorsamen, fleißigen und in jeder Weise materiell, aber auch intellektuell genügsamen Untertanen zu erziehen.“²¹ Derartige Mißgriffe wären vermutlich nicht möglich gewesen, hätten nicht die Vorstellungen darüber, wie ein Lesebuch beschaffen sein und was es enthalten solle, im Laufe der Zeit so sehr den Charakter von Selbstverständlichkeiten angenommen, daß man an die Entwicklung von Alternativen überhaupt nicht mehr dachte. Wie es in der Geschichte des deutschen Volksschullesebuches dazu kam, daß ursprünglich sinnvolle, rational begründbare erzieherische Intentionen durch fortgesetzte Tradierung allmählich zum ideologischen „Bollwerk gegen den Zeitgeist“ wurden – dies darzustellen, ist der Hauptzweck der vorliegenden Arbeit.

ERSTES KAPITEL

DIE VORGESCHICHTE DES DEUTSCHEN VOLKSSCHULESEBUCHES

„Lesen Können“, heißt es in VALENTIN ICKELSAMERS vermutlich 1527 erschienener Schrift Die rechte weis / auffs kürtzist lesen zu lernen, „hat inn langer zeit nie so wol seinen nütz gefunden / als itzo / dweyls seer ein yeder da rumb lernet / das er Gottes wort / und etlicher Gotgelerten menner außlegung / dar über selbs lesen / und desto bas darinn urteylen möge.“¹ In der Tat: durch die Reformation und besonders durch LUTHERS Bibelübersetzung erlangte das deutschsprachige Lesen erstmals eine Bedeutung, die es weit über den Rang einer bloßen „Kulturtechnik“ emporhob. Schreibleseschulen gab es zwar schon lange vorher, seit der Mitte des dreizehnten Jahrhunderts, doch ihr Zweck war lediglich ein rein praktischer: die Erlernung der für das aufblühende Handels- und Gewerbewesen immer unerläßlicher werdenden Fertigkeiten des kaufmännischen Schriftverkehrs. Die Aufgabe hingegen, die Grundlagen einer literarischen Bildung, vor allem die hierzu erforderlichen Sprachkenntnisse, zu vermitteln, lag ausschließlich bei den Lateinschulen, deren Kollegien oft eifersüchtig darüber wachten, daß die den „niederen“ oder „deutschen“ Schulen auferlegte Bedingung, sich ganz auf den Unterricht im muttersprachlichen Lesen und Schreiben zu beschränken, genau eingehalten wurde.² Es scheint aber, als habe vielenorts nur geringe Neigung bestanden, sich dieser Vorschrift zu fügen. So sah sich der Magistrat der Stadt Braunschweig im Jahre 1479 veranlaßt, den „Schreibmeistern“ das Lehren des Lateinischen ausdrücklich zu verbieten.³ Da es jedoch an geeigneten muttersprachlichen Texten, aus denen ein volkstümliches, vom Kanon der Gelehrtenbildung unabhängiges literarisches Ethos hätte erwachsen können, gänzlich fehlte, so blieb keine andere Wahl, als die Techniken des Lesens und Schreibens rein mechanisch erlernen zu lassen, ohne sie in ihrer wichtigsten Funktion, der Erschließung einer im geschriebenen Wort sich manifestierenden geistigen Welt, zu realisieren.⁴

Dies wird umso leichter verständlich, wenn man bedenkt, wieviel Zeit und Mühe es damals noch kostete, einen Text zu vervielfältigen.

Bücher waren selten; sogar Kloster- und Universitätsbibliotheken umfaßten gewöhnlich nicht mehr als tausend Bände. Von der Breslauer Lateinschule erzählt THOMAS PLATTER, ein Zeitgenosse LUTHERs:

In der Schule zu St. Elisabeth lasen immer einmal zu einer Stunde in einer Stube 9 baccalaurei; es ward aber græca lingua noch nirgends im Lande gelehrt, desgleichen hatte niemand noch gedruckte Bücher, allein der praeceptor hatte einen gedruckten Terentium. Was man las, mußte man erstlich diktieren, dann distinguieren, dann konstruieren, zuletzt exponieren, so daß die Bacchanten große Scharteken mit sich heimzutragen hatten, wenn sie hinweg zogen. (5)

Noch größerer Mangel herrschte an den „niederen“ Schulen. Man benutzte ABC-Täfelchen und literarisch wertlose Sammlungen deutscher Mustersaufsätze, die zugleich als Schreibvorlage dienten.⁶ Andere Lektüre war nicht vorhanden; woher hätte man sie auch nehmen sollen? Um das im Bewußtsein des einfachen Volkes lebendige, noch im mythischen Denken wurzelnde Muttersprachgut zu bewahren, bedurfte es keiner schriftlichen Überlieferung. Es leuchtet ein, daß bei solch unzulänglichen Mitteln sich außerhalb der Gelehrtenbildung keine Lesekultur entfalten konnte.

Erst GUTENBERGs Erfindung, das Drucken mit beweglichen Lettern, schuf hier einen Wandel. Noch im letzten Viertel des fünfzehnten Jahrhunderts erschienen auf den Messen und Märkten die ersten deutschen Volksbücher, die sogleich reißenden Absatz fanden. Häufig handelte es sich um Prosafassungen früherer Versepen, deren Bestimmung es zunächst noch war, dem Lesebedürfnis einer gehobenen Klasse zu genügen. Doch das kommerzielle Interesse der Verleger forderte schon bald eine Anpassung der Texte an den trivialen Geschmack breiter Volksschichten. „Erst von jetzt an kommt recht eigentlich diesen an Jedermann gerichteten Erzählbüchern der Name Volksbücher zu, den ihnen ihr romantischer Verteidiger JOSEPH GÖRRES im Jahre 1807 zugeteilt hat.“⁷

An den Geschichten von der Schönen Magelone, von Genoveva und Melusine, den Haimonskindern, dem Hörnen Siegfried, Herzog Ernst, Fortunatus und Till Eulenspiegel machte die Masse der literarisch Ungebildeten zum erstenmal die Erfahrung, daß die Lesefertigkeit nicht nur den praktischen Erfordernissen des Alltags, sondern auch der reinen Unterhaltung, dem zweckfreien Genuß zugute kommen könne, und so

hatten die Volksbücher denn auch alle, ob rührend, abenteuerlich spannend oder belustigend, ein begeistertes Publikum. Die Zahl der Lesekundigen muß damals in den Städten also schon recht beachtlich gewesen sein, sonst hätte niemals ein solches literarisches Konsumbedürfnis entstehen können. Man darf wohl annehmen, daß in großen Teilen des Bürgertums der Besuch einer Schreibleeschule zu den Selbstverständlichkeiten und - bei den sich immer weiter erstreckenden Handelsbeziehungen - auch zu den Notwendigkeiten gehörte: „Alles Volk will in yetziger Zeit lesen, es ist lobelich und geraten, wan es gute buchen sin.“⁸

Aber nicht allein dem unterhaltsamen Zeitvertreib sollten die Volksbücher dienen, sondern auch der moralischen Belehrung und Erbauung. Mit „ernstlichen und kurzweiligen Exempeln, Parabeln und Historien“ wollte man „zur Besserung der Menschen“⁹ wirken - „allen vorsetzlichen Sündern zu einer hertzlichen Vermahnung und Warnung“, wie es noch 1725 im Titel des Faustbuches vom Christlich-Meynenden heißen wird. Beliebt waren auch Sammlungen deutscher Sprichwörter, und sogar die Schwankliteratur war nicht nur zur Erheiterung gedacht, sondern sollte durch Spott und Witz menschliche Schwächen zur Einsicht bringen.

Die moralischen Anschauungen, die in den Volksbüchern zum Ausdruck kamen, unterschieden sich wesentlich von dem hohen Ethos der ritterlichen Versepeik, der viele ihrer Stoffe entstammten. Zwar wäre es - zumindest im Hinblick auf die vor dem sechzehnten Jahrhundert entstandenen Texte - gewiß noch verfrüht, von einer spezifisch bürgerlichen Prosa zu sprechen:

Wer solche Dichtungen mit dem verschwimmenden, neuzeitlichen Begriff „bürgerlich“ belegen möchte, müßte unverbindliche Ehrbarkeit, Vorliebe für realistisches Darstellen und Neigung zum Gefühligem als „bürgerliche“ Kennzeichen ansetzen. Wir werden gut tun, solche fragwürdigen Bestimmungen schon deshalb zu vermeiden, weil die Mäzene dieser Literatur in Fürstenhöfen oder Patrizierhäusern sitzen, wo im Gesellschaftlichen weiterhin Rittertum gespielt wird. (10)

Doch um literarische Konsumware in Massenaufgaben herzustellen und zu vertreiben, bedurfte es keiner Mäzene, sondern rühriger Verleger und Händler, die genau wußten, wie die Lektüre beschaffen sein mußte, mit der beim Volk ein Geschäft zu machen war. Ihr Bestreben, immer weitere

Leserkreise zu gewinnen, brachte es unausweichlich mit sich, daß der Anspruch, sich literarisch zu bestätigen, allmählich auf die neue, an einer anderen als der höfisch-ritterlichen Wertordnung orientierte Lebensform des „Bürgers“ überging. Das Volk will sich in seiner Lektüre wiedererkennen; es verlangt nach Helden, mit denen es sich identifizieren kann. Die seit etwa 1530 kolportierten Massendrucke spiegelten daher immer ausschließlicher das Denken und Fühlen des niederen Bürgertums wider, und auch außerhalb der eigentlichen Volksbücher wurde die Welt der kleinen Handwerker, Kaufleute und Bauern literaturwürdig. Im Knabenspiegel des Stadtschreibers JÖRG WICKRAM gelingt es einem einfachen Bauernjungen, durch redliche Gesinnung und beharrlichen Fleiß zu hohen Ehren aufzusteigen, während der gemeinsam mit ihm aufgewachsene Sohn eines Ritters, der sich zum Lernen zu vornehm dünkt, in schlechte Gesellschaft gerät, immer tiefer sinkt und schließlich in der Fremde, dem Verlorenen Sohn des Evangeliums gleich, als Schweinehirt sein Dasein fristen muß.¹¹ Nicht Adel der Geburt, sondern persönliche Tüchtigkeit, erwachsen aus einer sorgfältigen Erziehung, ist entscheidend für den Lebensweg eines Menschen - so lautet die Lehre, die aus dem Knabenspiegel gezogen werden sollte, und zweifellos ist sie als Ausdruck des Selbstbewußtseins eines erstarkten Bürgerstandes anzusehen, der nicht gewillt war, sich selber nach den Wertbegriffen der versinkenden Welt des Rittertums zu beurteilen. In einem anderen Werk, dem Roman Von guten und bösen Nachbarn, schildert WICKRAM mit der unverkennbaren Absicht, seinen Lesern das Muster eines bürgerlichen Hausstandes vor Augen zu führen, das Leben einer rechtschaffenen Kaufmannsfamilie. So wird das alte aristokratische Tugendideal der ritterlich-höfischen Dichtung mehr und mehr durch ein neues, schlichteres verdrängt, dessen Bewährungsfeld nicht die außergewöhnliche, gefährvolle Situation der Aventiure ist, sondern das einfache, normale Alltagsleben.

Gewiß ist diese Literatur nicht in jenem Sinne „bürgerlich“ zu nennen, für den erst zweihundert Jahre später GESSNERS Idyllen oder GELLERTs Fabeln repräsentativ geworden sind. Noch werden die dargestellten Ereignisse nicht von Reflexion überwuchert; es herrscht ein frischer, oft sogar derber Ton, und die selbstgefällige Pedanterie des Philisters, der ein ehrbarer Biedermann „und Poet dazu“ ist, hat die naive Lust am Wirklichen, an praller Lebensfülle und drastischer Komik, noch nicht zu ersticken vermocht. Auch bedarf diese Literatur

keines philosophisch-didaktischen Systems, um aus ihm ihre moralischen Lehrgehalte zu deduzieren; die Evidenz derselben gründet unmittelbar in den Alltagserfahrungen des gesunden Menschenverstandes. Dennoch: einzelne Wesenszüge, die es ermöglichen, das „geistesgeschichtlich Gebundene“ auf den Begriff eines „zeitlosen Typus“ bürgerlicher Literatur hin zu transzendieren¹², beginnen sich schon in der Volkslektüre des sechzehnten Jahrhunderts abzuzeichnen. Vor allem entspricht es der bürgerlichen Denkweise, sehr entschieden nach dem Nutzen der Kunst zu fragen. Dies führt folgerichtig zur Entstehung einer Literatur, die primär von didaktischen Tendenzen bestimmt wird. Ihre Stoffe entstammen einer Welt der bürgerlichen Praxis, in der alles, was für ein erfolgreiches Leben notwendig erscheint, als durch eigene Anstrengung erreichbar angesehen wird - als etwas, das durch Fleiß, Beharrlichkeit und guten Willen auch derjenige erlernen und erwerben kann, der über keine außergewöhnlichen Gaben verfügt. „Jeder ist seines Glückes Schmied“ - so lautet die Maxime, von deren Wahrheit man felsenfest überzeugt ist. WINFRIED PIELOW hat diesen Typus als eine „Variante paradigmatischer Literatur“ folgendermaßen beschrieben:

Das Bürgerliche manifestiert sich in leicht „erreichbaren“ Vorbildern, gewissermaßen in kleinen Helden, die vor unbequemen Situationen und Fragen geschützt bleiben. Ein solcher Held versteht sich auf die einfachen Tugenden, in einer Welt der Idylle fühlt er sich wohl, ein abwehrender Harmonisierungswille schützt ihn. Das Tragische ist ihm kaum bewußt, wohl kennt er das Traurige, oder auch das Sentimentale. Wenn das Bestreben nach Glättung zu stark wird, kann das Harmonische leicht zu intensiv werden, und die Glaubwürdigkeit des Vorbildes ist entwertet. (13)

Von der didaktischen Dichtung zur spezifischen Jugendlektüre ist nur ein kleiner Schritt. Das Bürgertum mit seinem stark entwickelten Sinn für nützliche Künste und lehrbare Tugenden erwartete von der Literatur, daß sie die Menschen an einprägsamen Mustern darüber belehre, wie die Probleme ihres Lebens sittlich und sachlich zu meistern seien, und nichts lag näher, als sich dabei besonders an diejenigen zu wenden, die solcher Belehrung noch am meisten bedürftig und zugleich am leichtesten für sie empfänglich waren. Warum gerade die Blütezeit der bürgerlichen Lehrdichtung, das achtzehnte Jahrhundert, eine beachtliche Zahl von Kinder- und Jugendschriften - darunter das erste deutsche Volksschullesebuch - hervorgebracht hat, ist daher nicht schwer

zu erklären. Doch schon in der Frühzeit des Buchdrucks kannte man eine spezifische Jugendlektüre: Zucht- und Tugendbüchlein, aus denen die jungen Leute feine Lebensart lernen sollten¹⁴, Fabelsammlungen in der Art des Esopus, Gantz new gemacht¹⁵ von BURKARD WALDIS - „der lieben Jugent, Knaben und Jungfrawen zu dienste und fürderung“, wie es dort im Vorspruch heißt - sowie die ersten Biblischen Geschichten. Auch die Volksbücher wurden natürlich von der Jugend (für die sie nicht eigens bestimmt waren) mit Begeisterung gelesen, und daran hatte sich, wie wir aus GOETHEs Dichtung und Wahrheit wissen¹⁶, noch zweihundert Jahre später nichts geändert.

In die deutschen Schulstuben jedoch fand all diese Literatur trotz ihrer mannigfachen lehrhaften Tendenzen keinen Einlaß. Die katholische Kirche sah im Lesen von Büchern, die „der werlde dienden und nit got“, eine Gefahr für das Heil der Seele und ließ daher nur Heiligengeschichten, geistliche Trost- und Erbauungsbüchlein, moralische Allegorien und dergleichen als Volks- und Jugendlektüre gelten.¹⁷ MARTIN LUTHER hingegen schätzte die „Chronicken und Historien“ sehr hoch:

Denn die selben wunder nütz sind, der welt lauff zu erkennen und zu regiren. Ja auch Gottis wunder und werck zu sehen. O wie manche feyne geschichte und sprüche sollt man itzt haben, die ynn Deutschen landen geschehen und gangen sind, der wyr itzt gar keyns wissen: das macht, niemand ist da gewesen, der sie beschrieben, oder, ob sie schon beschrieben gewest weren, niemand die bücher gehalten hat, darumb man auch von uns Deutschen nichts weys ynn andern landen, und müssen aller welt die Deutschen bestien heyssen, die nichts mehr künden denn kriegen und fressen und sauffen. (18)

Viele, die Gott nicht fürchten, würden doch durch die Exempel der Historien „herter bewegt werden, denn so man sie schlecht mit blossen worten des rechts oder Lere abhelt und jnen weret“, und deshalb seien „die Historien schreiber die aller nützlichsten Leute und besten Lerer, das man sie nimer mehr genug kan ehren, loben oder dancksagen.“¹⁹ Für Kinder forderte LUTHER, ihrem Alter entsprechend, statt der Historien „Fabeln und Merlin“, weil sie durch diese „mit lust und liebe zur Kunst und Weisheit geführt würden“²⁰; denn „solche feine Lere und Warnung unter der lieblichen gestalt der Fabeln gleich wie in einer Mummerey oder Spiel“²¹ bewirke, „das sie deste mehr drauffmercken und gleich mit lachen annemen und behalten“²²:

Wolan, es wil niemand die Warheit hören noch leiden, und man kan doch der Warheit nicht emberen, So wöllen wir sie schmücken und unter einer lüstigen Lügenfarbe und lieblichen Fabel kleiden. Und weil man sie nicht wil hören, durch Menschen mund, das man sie doch höre, durch Thierer und Bestien mund." (23)

LUTHERs Wertschätzung der Historien, Fabeln und „Märlein" beruhte also auf dem durch sie zu erzielenden didaktischen Effekt. Aber die Sorge des Reformators galt in erster Linie den Lateinschulen, weil ja in ihnen die künftigen Theologen herangebildet wurden. Für LUTHER war es eine Frage von höchster Wichtigkeit, ob es gelingen werde, eine eigene protestantische, der jahrhundertealten katholischen ebenbürtige Studientradition zu begründen. Noch mangelte es allerorten an Männern, die fähig waren, die neue Lehre auszulegen und gegen ihre Widersacher zu verteidigen. Hierzu bedurfte es einer gründlichen Kenntnis der alten Sprachen; denn diese „sind die scheyden, darynn dis messer des geysts stickt", und „wo nicht die sprachen bleyben, da mus zu letzt das Euangelion unter gehen."²⁴ Was LUTHER wirklich am Herzen lag, war die Gelehrtenbildung - den „teutschen" Schulen hingegen hat er sich trotz aller Liebe, die er für seine Muttersprache hegte, nie mit vergleichbarem Eifer gewidmet. Auch wer nicht zum gelehrten Glaubensstreiter taugte, sollte „zum wenigsten latin verstehen schreiben vnd lesen":

Denn man darff nicht allein hochgelarte doctores vnd magister ynn der schrift, man mus auch gemeine pfarhern haben, die das Euangelion vnd Catechismus treiben, ym iungen vnd groben volck, teuffen vnd sacrament reichen etc. ob sie nicht zum streit widder die ketzer tugen, da ligt nicht macht an, Man mus zum guten gebew nicht allein werckstück, sondern auch fulle stein haben. (25)

Selbst wenn ein Knabe, der Latein gelernt hat, später nur ein schlichter Bürger und Handwerker werde, so sei dies kein Unglück. „Schadet yhm auch solche lere nichts zur narung, kan sein haus destе bas regiern vnd ist vber das zugericht vnd bereit, zum predig ampt odder pfarr ampt, wo man sein bedarff."²⁶ Für die Unterweisung des niederen Volkes indessen sei fürs erste nichts weiter vonnöten als „eyn grober, schlechter, eynfeltiger guter Catechismus", bestehend aus den Zehn Geboten, dem Glaubensbekenntnis und dem Vaterunser.²⁷ Wer sich damit nicht begnügen wollte, mußte die Lateinschule besuchen, die auch den Kindern der Armen, wenn sie begabt waren, offenstehen sollte.²⁸ Die Idee einer eigenständigen, von den Traditionen der altsprachlichen Gelehrtenbildung emanzi-

pierten Muttersprachschule hat in LUTHERs Denken niemals die Gestalt eines festen Plans gewonnen. IVAR ASHEIM meint, für die sogenannten „deutschen Schreib- und Leseschulen“ scheine der Reformator kein Interesse gehabt zu haben²⁹; auch sein gelegentliches Eintreten für die Idee einer allgemeinen Bürgerschule weise nur in die Richtung des späteren Volksschulgedankens, dürfe aber mit diesem nicht verwechselt werden.³⁰ Hinsichtlich ihrer „weltlichen“, nicht unmittelbar der evangelischen Verkündigung und Unterweisung dienenden Inhalte und Aufgaben stand die Schule der Reformation auf dem Boden eines theologisch modifizierten Humanismus; organisatorisch war sie weitgehend noch an der Lateinschule des Mittelalters orientiert.³¹ So hielt man z.B. an der Auffassung fest, daß sogar beim Lesenlernen lateinische Autoren - CATO und DONATUS - zu benutzen seien.³² Für LUTHER konnten daher die Historien, Fabeln und „Märlein“ in deutscher Sprache - die er persönlich so sehr schätzte, daß er selber welche verfaßte - als Inhalte der Schulbildung überhaupt nicht relevant werden. „Deutsche bucher“, schreibt er, „sind furnemlich dem gemeinen man gemacht, jm hause zu lesen“³³

Gleichwohl kann der Einfluß, den LUTHERs Wirken auf die Entwicklung des literarischen Ethos der späteren deutschen Volksschule nahm, nicht leicht überschätzt werden. Durch die Reformation - so stellt WILHELM FLITNER fest - fand der „um gewerblicher Bedürfnisse willen eingeführte Schreibleseunterricht ... seinen ersten tiefen Inhalt.“³⁴ Die Forderung nach einer Frömmigkeit, die nicht nur in religiösen Gewohnheiten und Gefühlen, sondern in einem klaren, durch eigenes Bibelstudium erworbenen Verständnis der christlichen Botschaft gründete, konnte ja nur von denen erfüllt werden, die des Lesens kundig waren. „Nun erst entstand auch bei denjenigen Ständen, welche keinen gewerblichen Nutzen vom Lesen und Schreiben hatten, der Wunsch, lesen zu lernen.“³⁵

Eine Maßnahme, die wesentlich zu einer engeren Verknüpfung des Lese- und Schreibunterrichts mit dem Religionsunterricht beitrug, war die Aufhebung der privaten „Winkelschulen“, in denen Lesen und Schreiben als rein weltliche Künste betrieben worden waren.³⁶ Nach JOHANN BUGENHAGENS Braunschweigischer Schulordnung von 1528 „scholen neyne winkel Scholen gestadet werden, dar dorch den rechten guden Scholen moge afbroke geschehn“³⁷; ähnliche Bestimmungen findet man z.B. in der

Hamburgischen Schulordnung von 1529³⁸ und in der Schleswig-Holsteinischen Schulordnung von 1542³⁹. In der Braunschweig-Wolfenbüttelschen Schulordnung von 1543 heißt es: „De Winckel Scholen möthen vnnd scholen alle affgedahn vnnd alleine eine Schole in jeweliker Stadt vnd Flecken gehalten werden“⁴⁰, und in der Kursächsischen Schulordnung von 1580 wird verfügt:

Nachdem durch die heimlichen und Winckel-Schulen nicht allein denen vom Rath verordneten Schulmeistern an ihrer Nahrung etwas abgebrochen, sondern auch unter solchem Namen und Schein falsche und unreine Lehre in die Kinder eingeschoben und fortgeplantz werden kann; sollen jedes Orts Obrigkeit mit allem Ernst und Fleiß daran seyn, damit solche keineswegs gestattet, sondern gänzlich abgeschaffet, und derer Einwohner Kinder in die ordentliche, wolbestellte, reine, unverdächtige Schulen gewiesen, und da sich einer solcher Verordnung zuwider, Schul zu halten unterfangen würde, derselbige in gebührliche Straffe genommen werden.(41)

Der Sinn dieser Bestimmungen ist klar: durch Verbot oder weitestgehende Einschränkung des „freien“ Schulwesens sollte ein Unterricht gewährleistet werden, der, von den landeskirchlichen Behörden überwacht, die unverfälschte evangelische Lehre zur Grundlage hatte, „damit nicht die unverständige Jugend, auch unwissend ihrer Eltern durch unreine Lehre im Glauben verführet oder in ärgerliches Leben gerathen möchte.“⁴² Die „Schulmeister“ werden verpflichtet, nicht nur im Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch in der Christenlehre zu unterrichten. So z.B. gewährt die Hamburgische Schulordnung von 1529 dem Meister der „düdeschen Schriff-Schole“ und seinen beiden Gehilfen freie Wohnung im Schulhause; „davör schölen se schuldig syn, ock wat Christlicks ehren Schölern tho lehren, ock christliche Gesänge.“⁴³ Nach der Hannoverschen Schulordnung von 1536 soll kein Lehrer „Teutsche Schule“ halten dürfen, „er sey denn zuvor zu solchem ampt durch den Superattendenten tüglich vnd Christlich erfunden ... Denn er muß nicht allein Teutsch schreibens vnd lesens erfahren sein, Sondern auch seinen Catechismum wissen, damit er die liebe Jugent, auch könne in Christlicher lere vnd zucht vnterweisen.“⁴⁴ In der Schleswig-Holsteinischen Schulordnung von 1542 wird bezüglich der „düdeschen Scholen der kinder vnde Megedeken“ gefordert, „dat men solcken kindern beneuenst anderer geschicklichkeit, den anfang eines Godtsaligen leuendes vorholde.“⁴⁵ Die Bedingung, daß an den deutschen Schulen niemand als Lehrer tätig werden dürfe, der nicht bereit und geeignet sei, die Schüler im rechten Glauben zu unterweisen, wird zu einem allgemeinen Bestandteil der evangelischen Kirchen- und Schulordnungen des sechzehnten Jahrhunderts.⁴⁶

Auch für die Kulturtechnik des Lesens wird nun der „Glaube“ als zentraler Unterrichtsinhalt höchst bedeutsam. Dies geht besonders klar aus den Bestimmungen über die an den „teutschen Schulen“ zu verwendenden Bücher hervor. Hierzu heißt es z.B. in der Württembergischen Schulordnung von 1559:

Vnd dieweil die Kinder vor allen dingen, zu der forcht Gottes gezogen werden sollen, So wöllen wir hiemit auch, daß die Schulmeister keinem Kind gestatten, einige ergerliche, schandtliche, sectische Bücher, oder sonst vnnütze Fabel Schrifften, in jrem lernen zugebrauchen, sonder daran sein, wa sie getruckte Bücher gebrauchen wurden, damit sie in Christlichen Büchlin, als der Taffel, darinn der Catechismus, Psalmenbüchlin, das Spruchbüchlin Salomonis, Jesus Syrachs, neuen Testaments, vnd dergleichen, lernen. (47)

Katechismus und Kirchengesangbuch werden an allen protestantischen Schulen eingeführt - auch an den Lateinschulen, deren Schüler dadurch wenigstens in bescheidenem Umfang mit muttersprachlicher Lektüre bekanntgemacht werden. Die Neubrandenburger Schulordnung von 1553 fordert von den Schülern der untersten Lateinklasse: Catechismum Lutheri memoriter patriis verbis recitabunt.⁴⁸ Die Herzoglich Sächsische Schulordnung von 1573 verfügt: Atque hic tabella peculiaris habeatur, quae contineat inscripta nude quinque capita Catechismi.⁴⁹ Und in der Württembergischen Schulordnung von 1559 wird der Katechismusunterricht den deutschen Schulmeistern mit folgenden Worten zur Pflicht gemacht:

Besonder aber ist vnser meinung, das der Catechismus, wie derselb in vnser Kirchenordnung begriffen, auff das also ein gleiche form gehalten, den Kindern eingeildet, vnd sie dahin gewönt werden, damit sie denselbigen außwendig lernen, üben, vnd recht verstehen vnnd begreifen thüen ... (50)

Die erste, primitivste Form des Katechismusunterrichts bestand lediglich darin, daß den Kindern der Text vorgesprochen wurde und sie ihn so oft wiederholen mußten, bis sie ihn auswendig konnten.⁵¹ Doch für diejenigen Schüler, die den Stoff der Fibel bereits beherrschten, wurde der Katechismus bald zum - oft einzigen - „Lesebuch“. 1556 erschien der Katechismus des PETRUS CANISIUS, eine deutschsprachige Bearbeitung seiner im Auftrage König FERDINANDs I. verfaßten Summa doctrinae christianae, die für die katholischen Schulen eine ähnliche Bedeutung erlangte wie LUTHERs Kleiner Katechismus in den lutherischen und der Heidelberger Katechismus in den reformierten Ländern.

Doch während Reformation und Gegenreformation sich in den Städten auf ein bereits bestehendes Schulwesen stützen und mit einer Menge lese- und schreibkundiger Bürger rechnen konnten, war auf dem Lande die Zahl derjenigen, die sich die Mühe machten, die Lese- und Schreibkunst zu erlernen, noch sehr gering; denn der Bauer bedurfte ihrer viel weniger als der handel- und gewerbetreibende Städter. Durch die Gründung von Küsterschulen, wozu die Dorfgemeinden in den protestantischen Kirchen- und Schulordnungen des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts verpflichtet wurden, gelang es mit der Zeit, die Zahl der Analphabeten auch in den ländlichen Gegenden zu vermindern. In der Hessischen Reformationsordnung des Jahres 1526 wird die Errichtung von Schulen nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Lande verfügt; wo dies nicht möglich sei, habe der Pfarrer dafür zu sorgen, daß die Knaben wenigstens im Lesen und Schreiben unterwiesen werden.⁵² Nach der Hildesheimer Kirchenordnung von 1544 soll der Küster einer jeden Dorfkirche die Kinder im lutherischen Katechismus und im Lesen unterrichten.⁵³ In der Kirchenordnung der Grafschaften Lippe, Spiegelberg und Pyrmont von 1571 wird „mit ernst“ befohlen, „das auff allen Flecken und Dörffern, mit Rath der Superintendenten, Teutsche Schulen auff den Küstereyen gehalten vnd angerichtet werden“, wozu „fromme Gottfürchtige, vnd inn schreiben und lesen geübte Küsters“ zu bestellen seien.⁵⁴ Die Kursächsische Kirchenordnung von 1580 macht zur Bedingung, „daß jederzeit die Küstereien einer solchen Person verliehen werden, die schreiben und lesen könne, ... damit die Kinder in dem Catechismo, und im schreiben und Lesen etlicher massen unterwiesen werden möchten.“⁵⁵ So wurde im Laufe des sechzehnten Jahrhunderts - zuerst in den protestantischen, später auch in den katholischen Territorien des Reiches - das „Schulhalten“ zur obligatorischen Aufgabe des Küsters oder Mesners, der freilich in den allerwenigsten Fällen ein ausgebildeter „Schulmeister“ war: „Gewöhnlich übt er irgendein Handwerk aus. Es konnte ein Schneider, Zimmermann oder Schuster sein, der verschiedene Pflichten eines Kirchendienerers zu wahren hatte und nun zusätzlich die Aufgabe des Unterrichtens übernahm.“⁵⁶ Als Schulbücher dienten außer der Fibel nur Bibel, Katechismus und Gesangbuch. Sie haben entscheidend dazu beigetragen, Deutsch als Schulsprache zu etablieren, und so wurden, während an manchen städtischen Lateinschulen noch jedes deutsche Wort verpönt war, bereits weite Landgebiete mit einem allmählich dichter werdenden Netz von Muttersprachschulen überzogen. Es ist daher kein Zufall, wenn auch das erste Volksschullesebuch deutscher Sprache, der 1776 erschienene

Kinderfreund des Freiherrn VON ROCHOW, eigens zum Gebrauch an Dorfschulen bestimmt war.

Den beiden älteren Motiven - dem Lesen aus gewerblicher Erfordernis und aus Lust an spannender Unterhaltung - fügte die Reformation ein drittes, gewichtigeres hinzu: den Wunsch, durch fromme Vertiefung in die Heilige Schrift zur rechten Erkenntnis des im Wort sich offenbarenden Gottes zu gelangen. Ein solches „geistliches“ Lesen setzte freilich etwas voraus, das viel schwerer zu erwerben war als rein lesetechnische Perfektion: die innere Bereitschaft, sich von dem Gelesenen mit einer das ganze Leben beherrschenden und erfüllenden Unbedingtheit in Anspruch nehmen zu lassen. AUGUST HERMANN FRANCKE bringt dies in einem seiner Aufsätze - Einfältiger Unterricht / wie man die H. Schrift zu seiner wahren Erbauung lesen solle - sehr klar zum Ausdruck:

In Summa; wenn du die H. Schrift zu lesen fürnimmst, muß das allein dein aufrichtiger Zweck seyn / daß du ein gläubiger und frommer Christ werden mögest / nicht nach dem Schein / sondern in der wahren Krafft / daß du dich versichern kannst, du gefallest hier dem lieben Gott wohl/ und werdest dort seiner mit ewiger Freude genießen. (57)

Auch Kinder seien bereits „mit allem Fleiß zu erinnern / daß sie die heilige Schrift als eine Regul und Norm ihres Glaubens und Lebens gebrauchen müsten“⁵⁸; denn zur „wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit“ führe das Lesen der Bibel nur dann, wenn es nicht aus einem „heimlichen falschen Grund“ oder „unrechten Zweck“ geschehe:

Ein falscher Grund aber und unrechter Zweck ist es / wenn man die heilige Schrift lieset / entweder zum blossen Zeit-Vertreib / und weil hier und da einige Historien darinnen sind / daran sich auch ein natürliches Gemüthe einiger massen ergötzet; Oder wenn man das lesen der H. Schrift / als ein blosses äusserliches Werck treibet / ... / wie also viele Menschen sich damit trösten / daß sie fleißig Gottes Wort lesen / deren Sinn und gantzes Leben mit dem Worte Gottes doch im geringsten nicht übereinstimmt; Oder / wenn man nur zu dem Ende die H. Schrift für sich nimbt / daß man Schrift-gelehrt werde / und vieles wissen erlange / darunter sich dann Eigen-Liebe / Ehrsucht / und allerley andere Pharisäische Laster zu verbergen pflegen. (59)

Zu einem gottwohlgefälligen Bibelstudium gehöre nicht nur, daß es von „lauter Gebet und seufftzen“ begleitet werde, sondern vor allem auch, „daß man bey einem ieglichen ein wenig stille stehe / und alles fein in seinem Hertzen erwege.“⁶⁰ So erwächst aus pietistischer Frömmigkeit die Kunst der verweilenden, kontemplativen Lektüre: „Das andächtige, be-

schauliche Lesen der Nichtgelehrten, Nichtgeschulten ist in Europa durch diese religiösen Bewegungen eingebürgert worden."⁶¹ Wesenhaft verknüpft mit dieser neuen Lesekunst ist der Anspruch auf absolute moralische Verbindlichkeit des Gelesenen: die Intention, durch das in dem Sprachinhalt sich manifestierende Ethos einen bestimmenden Einfluß auf Gesinnung und Überzeugung des Lesenden zu gewinnen. Damit wird die Lesefertigkeit, die den Zugang zum Evangelium erschließt und den Menschen in ein unmittelbares Verhältnis zum Wort Gottes bringt, zu einer Kunst von eigener Dignität. Für VALENTIN ICKELSAMER, den Verfasser der Teutschen Grammatica, ist der Leselehrer ein Werkzeug Gottes, und der Danziger Rektor JOHANN BUNO schreibt:

Unter allen Künsten aber / die einen zum fürnehmen Mann machen / ist die erste und fürnehmste das Lesen: und solte das nicht eine fürtreffliche Kunst seyn / dadurch man sehen und lesen kan / was Gott der HERR in seinem heiligen Worte uns zu Nachricht durch die heiligen Männer Gottes lassen aufschreiben / daraus wir GOTT selbst lernen erkennen / und / wie alles guttes an Leib und Seel von ihm zuerlangen / unterrichtet werden ... (62)

Noch lange Zeit bleibt die geistliche Lektüre das wichtigste, oft einzige Mittel jener cultura animi, die man auch den Kindern des einfachen Volkes zuteil werden läßt, um sie zu eifrigen Christen und gehorsamen Untertanen zu erziehen. So z.B. hat ein Teutsches Lesebüchlein, das der durch seinen Schulmethodus bedeutende Herzog ERNST DER FROMME im Jahre 1642 für die Schulen des Fürstentums Gotha drucken ließ, folgenden Inhalt:

Erstlich den Catechismus Lutheri, nemlichen die Sechs Hauptstück Christlicher Lehre, Morgen- u. Abends-Gebet, item Tischgebet, die fragstücke und die Hauß-Tafel, zum andern die vernembste Sprüche der Heiligen Schrift über jedwedern Glaubens-Articul, das Nicänische u. des H. Athanasii Glaubens-Bekänntniß u. etliche Gebetlein. (63)

Weltliche Lehrstoffe waren äußerst selten. Erzählungen ließ man höchstens gelten, wenn sie sich als moralische Exempel verwenden ließen. „Dann aber stand meist der Umfang der Nutzenanwendung in keinem Verhältnis zu der Erzählung selbst“, stellt IRENE DYHRENFURTH-GRAEBSCH fest. Sie fährt fort:

Keiner der damaligen Pädagogen hatte erfaßt, daß die lebendige Erzählung in sich selbst einen so keimfähigen Kern trägt, daß ihre Wirkung

auch ohne breite Moral nicht ausbleiben konnte. Und keiner hatte Verständnis dafür, daß diese oft seitenlange Moral mit ihren abstrakten Ausdrücken und anschauungslosen Formeln der kindlichen Auffassung zuwider war, ja daß sie die Freude an der Erzählung verderben mußte. (64)

Sogar JOHANN AMOS COMENIUS, der bekanntlich viel darüber nachgedacht hat, wie ein gutes Schulbuch beschaffen sein solle, hatte offenbar nur wenig Sinn für das Verlangen der Jugend nach unterhaltsam erzählender Lektüre. Dies ist umso mehr zu verwundern, als zu den fundamentalen Thesen seiner Didaktik die Forderung gehörte, der Unterricht müsse dem kindlichen Geiste angepaßt sein, „der seiner Natur nach mehr zum Fröhlichen, Scherzhaften und Spielerischen hinneigt und vor Ernst und Strenge leicht zurückschreckt.“ Darum wollte COMENIUS, daß man die Schulbücher mit Titeln versehe, „die die Jugend durch ihre Lieblichkeit anziehen und zugleich den ganzen Inhalt hübsch kundtun.“⁶⁵ Doch was für konkrete Vorstellungen er mit so blumenreichen Namen wie „Veilchenbeet“ (Violarium), „Rosenhag“ (Rosarium) und „Geistliches Balsamgärtlein“ (Spirituale balsamentum) verband, muß dahingestellt bleiben, da er den Plan zu diesen Büchern niemals verwirklichte. Einigen Aufschluß gewähren allerdings seine Ausführungen über den Lehrstoff der einzelnen Schuljahre im zehnten Kapitel der Pampaedia⁶⁶; insbesondere wird aus ihnen ersichtlich, daß auch COMENIUS den Leseunterricht zugleich als moralisch-religiösen Unterricht betrachtet. „Die Bücher“, schreibt er da, „sollen sorgfältig ausgewählte Aussprüche aus der Heiligen Schrift und anderen Büchern enthalten sowie in die Muttersprache übersetzte Weisheitssprüche. Denn wir halten es für sehr nützlich, vom zarten Kindesalter an Sentenzen, auch zu Tausenden, lernen zu lassen.“⁶⁷ Besonders das Lehrbuch für die dritte Klasse - Violarium - „will die Jugend daran gewöhnen, auch beim Erwerb ehrenhafter Sitten Schüler der Natur zu sein.“⁶⁸ So z.B. meint COMENIUS, aus der Betrachtung des Wassers könnten die folgenden moralischen Einsichten gezogen werden: Wie die Oberfläche des Wassers, wenn sie nicht vom Winde aufgewühlt wird, überall gleich hoch ist, so möge auch kein Mensch über den anderen hinausstreben; denn alle sind gleicher Natur. - Wie das Wasser auf alles, womit es in Berührung kommt, durch Feuchtigkeit einwirkt, so soll der Mensch alles durch Menschlichkeit veredeln. - Wie ein fließendes Wasser frisch bleibt und Nutzen bringt, während ein stehendes zum fauligen Sumpfe wird, so ist ein diensteifriger Mensch bei allen Leuten beliebt, ein Tagedieb jedoch, der sich und anderen nichts nützt, bei jedermann verhaßt.⁶⁹ - In der vierten Klasse - Rosarium - wird „eine erste (exterior) Zerlegung des dritten Erkenntnisgrundes“⁷⁰, der göttlichen

Offenbarung,"⁷¹ vorgenommen; die fünfte - Viridarium - „ist der Ort für eine Medulla Biblica, eine Sammlung von biblischen Kernsprüchen"⁷². Erst in die sechste, letzte Klasse - Sphinx puerilis oder Paradisus - „gehören religiöse und moralische Rätsel, Fabeln, Gleichnisse und mannigfache Vergleiche für dieses Alter."⁷³

Der Gedanke, daß der Erfolg des Lernens umso größer sein müsse, je besser man verstehe, es den Kindern angenehm zu machen, beschäftigte COMENIUS sein ganzes Leben lang. So bediente er sich in seinem Schola ludus, an die humanistische Tradition der lateinischen Schuls Spiele anknüpfend, des Mittels der szenischen Darstellung, um den Lehrstoff der Janua linguarum resarata zu unmittelbarer Anschauung zu bringen; denn auf diese Weise - so meinte er - werde „die Mühsal des Geistes in ein Spiel des Geistes verwandelt, die ganze lateinische Sprache (indem man gleichsam etwas anderes treibt) erlernt, die Kenntnis des Lebensnotwendigen mit Leichtigkeit eingeflößt, das sittliche Leben schön zur Harmonie geführt, kurz: der Geist zu wahrer, wirklicher und gediegener Bildung bereitet."⁷⁴ Das Leben sei zwar nichts weniger als ein Spiel; das „Vorspiel“ jedoch, als das man die Schule betrachten müsse, könne ruhig heiter sein; denn dies entspreche dem Wesen der Jugend: „Wenn wir hierin dem Lauf der Natur folgen, der stufenweise vom Kleineren zum Größeren, vom Unedlen zum Edlen, vom Heiteren zum Ernstesten aufsteigt, so erreichen wir viel, wie die Erfahrung bezeugt."⁷⁵ Vor allem sollten die Schuls Spiele dazu dienen, Wort und Sache miteinander in Einklang zu bringen; denn „uns verwirren nicht die Dinge, die, durch göttliche Kunst verknüpft, ihre Ordnung bewahren und vor aller Augen entfalten; uns täuschen und verwirren vielmehr unsere fehlerhaften Anschauungen sowie die Wörter, die entweder die Dinge nicht richtig bezeichnen oder beim Erlernen der Sprachen nicht richtig aufgefaßt werden."⁷⁶

Im Orbis sensualium pictus verknüpft COMENIUS nicht nur Sache und Sprache, sondern verbindet auch beides mit der religiös-moralischen Betrachtungsweise, indem er an das Ende eines jeden Stückes ein passendes biblisches Zitat setzt.⁷⁷ So etwa schließt die Lektion über das Feuer mit folgender Sentenz aus den Sprüchen Salomonis:

Wenn kein Holz mehr da ist, so wird das Feuer ausgehen; und wenn der Ohrenbläser weggeschaffet ist, so wird das Zanken ein Ende haben. Wie

von Kohlen eine Glut und von Holz ein Feuer wird, also richtet ein zorniger Mann Hader an. (78)

Analgien wie die zwischen dem von Holz und Kohle genährten Feuer und dem von Verleumdung und Zorn genährten Zvist oder zwischen der Fäulnis eines stehenden Gewässers und der sittlichen Verderbnis eines untüchtigen Menschen, die nicht auf sachlicher Verwandtschaft, sondern lediglich auf bildhafter Entsprechung beruhen, sind bei COMENIUS nicht selten. Man sollte mehr in ihnen sehen als nur Zeugnisse einer Vorliebe für metaphorischen Sprachgebrauch, die er mit vielen zeitgenössischen Autoren teilte. „Sprachlich geformte Bilder galten ihm als Gleichnisse“, meint HEINRICH GEISSLER. „Und Gleichnisse hatten für ihn beweisende Geltung.“⁷⁹ Denn COMENIUS betrachtete Metaphern und Analogien nicht als Produkte willkürlicher poetischer Phantasie, sondern als Ausdruck einer universalen analogia entis: Omnia omnibus similia - alles ist allem ähnlich, weil Gott als der ewige Ursprung des Seienden in allem, was er erschafft, stets nur sich selber bildet. Über die Kühnheit, mit der COMENIUS die verschiedensten Bilder nebeneinander setzt, die zwar auf geheimnisvolle Weise einander zugeordnet sind, deren „Gesamtbild“ aber „nicht von Menschen gezeichnet“, sondern „nur als göttlicher Plan geglaubt werden“ kann⁸⁰, urteilt HANS SCHEUERL, sie sei „wohl nur möglich innerhalb einer Welt, die aller säkularen Erfahrung von Glaubenszwist, Krieg und Disharmonie zum Trotz im Vertrauen auf prästabilisierte Harmonien lebt, im Vertrauen auf eine Schöpfung, deren Kosmos selbst von unsichtbaren, aber verlässlichen Analogien durchwaltet ist.“⁸¹ Alles Erschaffene ist nichts als Sichtbarwerdung der an sich selbst unsichtbaren Eigenschaften des Schöpfers, Abbild seiner göttlichen Allmacht, Weisheit und Güte.⁸² Dies bedeutet, „daß alles als Universum die Züge des Alls, des Ganzen, an sich trägt, weil ja alles und jedes nach den gleichen Ideen gemacht ist.“⁸³ Das Verhältnis, in dem die Teile des Ganzen zueinander stehen, kann also kein anderes sein als das einer alles durchwaltenden Harmonie (Panharmonia). In ihr glaubt COMENIUS das große durchgängige Weltprinzip gefunden zu haben, das ihn berechtigt, Real-, Verbal- und Mentalstrukturen als ontologisch adäquat zu behandeln: „Die einzelnen Bereiche des Seienden sind isomorph strukturiert.“⁸⁴

Es entspräche deshalb nicht ganz dem Charakter des Orbis pictus, wollte man in ihm nichts weiter sehen als den Vorläufer unserer Sprach-

und Realienbücher - wenn auch zutrifft, daß diese, genau wie die modernen Bilderlexika, letztlich aus ihm hervorgegangen sind. Ebenso wenig läßt er sich freilich als das bezeichnen, was man heute unter einem Le-sebuch versteht; denn sein Text hat nicht erzählende, sondern definierende (benennende und beschreibende) und systematisierende Funktion. Was COMENIUS mit seinem Orbis pictus geben wollte, war - wie er selbst erklärt - nichts Geringeres als „ein kurzer Begriff der ganzen Welt und der ganzen Sprache, voller Figuren oder Bildungen, Benamungen und der Dinge Beschreibungen.“⁸⁵ Dabei sollte die Ordnung, in die das Werk zu bringen war, die der Natur, der Wirklichkeit selber sein. Der Urgrund aller Wirklichkeit aber ist Gott, das ens realissimum. „Die Seinsweise von allem ist bei COMENIUS seine Herkunft aus Gott, wie auch Zweck und Nutzen von Jeglichem wieder auf Gott hinzielen.“⁸⁶ Alles, was geschieht, ist „Ausfluß aus Gott und Rückfluß in ihn.“⁸⁷ Die wahre Ordnung des Ganzen kann also nur erkennen, wer die Wirklichkeit der Welt im Blick auf ihren Schöpfer transzendiert. Alle übrigen, von Menschen erkügelten Systeme entsprechen, wie COMENIUS einmal sagt, „einem Haufen sorgsam zusammengelegter Hölzer, aber nicht einem Baume, dessen Geist in den Wurzeln, im Stamm und in den Ästen, in den Früchten wirkt.“⁸⁸ Der Orbis pictus indessen sollte nicht einem toten Holzstoß gleichen, sondern einem lebendigen Baume. Das Bild der Welt, das sich in ihm widerspiegelt, sollte das der in ihrem Schöpfer gegründeten Panharmonia sein; darum handelt die erste Lektion von Gott und der Erschaffung der Welt und die letzte vom Jüngsten Gericht, „und wie mit einer großen Klammer ist alles zusammengefaßt und alles auf diese letzten theologischen Dinge bezogen.“ Schöpfung und Jüngstes Gericht, Anfang und Ende aller Dinge, sind auch Anfang und Ende des Buches. „Und die ganze Welt ist eingespannt zwischen diesen beiden absoluten Polen.“⁸⁹ Vor allem soll das religiöse „Bezugssystem“ dazu dienen, Wesen und Stellung des Menschen deutlich zu machen:

Wenn die menschliche Welt auch als die dem Menschen wichtigste am ausführlichsten behandelt wird, so steht sie doch nicht am Anfang, sondern bleibt eingebunden in das größere Ganze. Das ist die große metaphysische Konzeption, in die auch der Mensch an seiner Stelle als Glied des objektiven Weltzusammenhangs eingefügt ist. Das ist COMENIUS. (90)

Der Mensch ist „nach Gottes Ebenbild / aus einem Erdenkloß ... erschaffen worden“⁹¹ und wird entweder „in das ewige Leben / in den Ort der Seeligkeit und in dz neue Jerusalem eingehen“, oder „mit den Teuffeln in das höllische Feuer ... verstossen werden / allda ewige Plage zu

leiden."⁹² Was sonst über den Menschen und sein irdisches Dasein gesagt wird, gilt nur mit der Einschränkung, daß „dieses Leben unter der Sonne nichts anderes als eine Vorbereitung auf das ewige Leben“ sei⁹³; denn alles, „was wir in diesem Leben tun und leiden, zeigt, daß wir hier unser letztes Ziel nicht erreichen, sondern daß alles an uns und unser ganzes Selbst einem andern Ziel zustrebt.“⁹⁴ Und wie „die Seele sich durch den Dienst des Körpers das erwirbt, was sie für das künftige Leben braucht“⁹⁵, so verschafft sich der Körper, was er zur Befriedigung seiner Bedürfnisse nötig hat, durch Beherrschung und Nutzung der Natur. Das hierarchische Prinzip der im Orbis pictus dargestellten Weltordnung besteht darin, daß die Natur dem Leibe dient, der Leib der Seele, die Seele ihrem Schöpfer und Erlöser. „Die Kunst nimmt ihre Ideen von der Natur, die Natur von Gott, und Gott nimmt sie von sich selbst.“⁹⁶ Der Mensch ist der Herr der Natur, aber Gott ist der Herr des Menschen. „In diesem Ordnungsprinzip“, schreibt OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, „liegt die besondere geistesgeschichtliche Bedeutung des Werks. Das ist nicht zeitbedingte Zufälligkeit, über die man korrigierend hinweggehen könnte, sondern der bestimmende Mittelpunkt des Ganzen, mit dessen Beseitigung das Werk seinen Sinn verlieren würde.“⁹⁷

Es ist offenkundig, daß die didaktische Intention des Orbis pictus mit derjenigen des geistlichen Lesens, wie es besonders der Pietismus pflegte, vieles gemeinsam hat. Antrieb und Ziel zugleich war hier wie dort das spezifische, sich ganz vom „Wort“ her bestimmende religiöse Ethos des Protestantismus. Aber während bei den Pietisten alle Lektüre einzig an das Motiv des unum necessarium gebunden blieb, entfaltete sich bei COMENIUS aus der gleichen Wurzel ein universales System, worin Glaube und Wissen nicht als Gegensätze erscheinen, vielmehr einander bedingen und ergänzen. Der Orbis pictus ist ein „Realienbuch“ - aber eines, das nicht aus einer bloßen Anhäufung von Kenntnissen besteht, sondern ein harmonisches, in sich geschlossenes Weltbild repräsentiert. „In dieser Darstellung des Ganzen strahlt das Licht des Ganzen, die lux universalis, auf.“⁹⁸ Dabei entspricht die Binnengliederung des Werkes durchaus den Realstrukturen der einzelnen Wirklichkeitsbereiche; denn auch innerhalb des Weltganzen „bilden die Gründe von Jeglichem selbst wieder ein System“, jedoch „kein eigenständiges, sondern ständig in Gott.“⁹⁹ Und eben dies läßt das Werk für die Geschichte des Lesebuches bedeutsam werden, auch wenn es selbst kein Lesebuch im engeren Sinne ist; denn in ihm hat COMENIUS eine Auffassung vorweggenommen, die sich

durch alle pädagogischen und literarischen Strömungen hindurch bis in die neueste Zeit behaupten sollte: daß es nämlich die eigentliche Funktion eines Lesebuches sei, die Mannigfaltigkeit des Wirklichen - der „Realien“ - in Beziehung zu einem Ethos zu setzen und dadurch zur Einheit einer „Weltanschauung“ zusammenzuschließen. Der Orbis pictus „konfrontiert den Menschen mit dem Ganzen, damit dieses selbst den Menschen ergreife und an seinen Wesensort führe“¹⁰⁰ und dient so, genau wie das spätere Lesebuch, primär der Aufgabe, die Schüler mit einer metaphysisch begründeten, alles Einzelwissen integrierenden und transzendierenden Welt- und Daseinsdeutung vertraut zu machen. So wenig die Lesebücher der folgenden Jahrhunderte auch in Form und Inhalt dem Orbis pictus ähnlich sind - in diesem einen Punkt, als Bücher einer ganzheitlichen, sachlichen und zugleich sittlich-religiösen Lebensorientierung weisen sie auf ihn als ihren gemeinsamen Ursprung zurück.

Noch aus einem anderen Grunde, nämlich wegen seines entschiedenen Eintretens für das Eigenrecht der Muttersprache verdient COMENIUS, ein Wegbereiter des Lesebuches genannt zu werden. Dabei liegt ihm nicht etwa nur das Tschechische, seine eigene Muttersprache, am Herzen, und ebensowenig will er den besonderen Rang des Lateinischen als Sprache der Gelehrsamkeit in Frage stellen.¹⁰¹ Vielmehr entspringt die Wertschätzung, die COMENIUS für die Muttersprache als solche hegt, wiederum einem religiösen Motiv. Für ihn sind die Sprachen von Gott verliehen, „damit aller Geist mehr und mehr den Herrn lobe.“¹⁰² Jede Muttersprache ist ein besonderes Tor (janua) zur Welt - ein Weg, den Gott selbst dem betreffenden Volke gewiesen hat, die Wirklichkeit zu begreifen und sich verfügbar zu machen.¹⁰³ Darüber hinaus gebietet die christliche Liebe, „daß alle, die als Menschen geboren sind, gemeinsam zu allem Menschlichen hin unterrichtet werden“¹⁰⁴, und dies, so meint COMENIUS, solle soweit wie möglich in der jeweiligen Muttersprache (lingua vernacula) geschehen, damit nicht einigen wenigen Gelegenheit geboten werde, „sich mehr zu dünken als die andern und diese neben sich zu verachten.“¹⁰⁵ Noch schwerer aber fällt ins Gewicht, daß diejenigen, die der biblischen Sprachen nicht mächtig sind, den Zugang zum Evangelium nur über die Nationalsprachen gewinnen können, die darum „alle der Heilige Geist gesegnet hat, indem er das Geschenk der Sprachen über die Kirche des Neuen Testaments ausgoß.“¹⁰⁶ Der tiefste Grund für die Achtung und Pflege, die der Mensch seiner Muttersprache schuldet, liegt also in ihrer Heiligung durch das Pflingstwunder.

In seinem Verhältnis zur deutschen Sprache ließ sich COMENIUS vor allem durch die Beziehungen bestimmen, die er zu den Sprachgesellschaften, namentlich dem Gekrönten Blumenorden der Hirten an der Pegnitz, unterhielt, dessen zeitweiliger Leiter SIGMUND VON BIRKEN den Orbis pictus ins Deutsche übersetzte.¹⁰⁷ Von einem der Gründer des Pegnitzordens, GEORG PHILIPP HARSDÖRFFER, dem Verfasser des „Nürnberger Trichters“, übernahm COMENIUS die Anschauung, Gott habe die deutsche Sprache durch eine besonders nahe Verwandtschaft zur Ursprache, dem Hebräischen, ausgezeichnet.¹⁰⁸ Auch die „heroischen Bestrebungen“ der Fruchtbringenden Gesellschaft, deren Stifter der Förderer WOLFGANG RATKE, FÜRST LUDWIG VON ANHALT-KÖTHEN war, fanden in COMENIUS einen Gleichgesinnten; mit MARTIN OPITZ, ihrem bedeutendsten Mitglied, stand er in Briefwechsel.¹⁰⁹ Vermutlich sind ihm auch JAKOB BÖHMES Schriften nicht fremd gewesen; denn seine Ansichten über das Wesen der Sprache weisen mit denen des schlesischen Mystikers soviel Gemeinsames auf, daß mit hoher Wahrscheinlichkeit anzunehmen ist, COMENIUS müsse - wenn nicht unmittelbar durch eigene Lektüre, so doch durch Vermittlung seiner geistigen Umwelt - mit BÖHMES Denken vertraut gewesen sein.¹¹⁰ Einig in seiner Einstellung zur Muttersprache wußte er sich schließlich mit WOLFGANG RATKE, der schon 1612 im Frankfurter Memorial erklärt hatte:

Nu ist der rechte Gebrauch und Lauf der Natur, daß die liebe Jugend, zum ersten, ihr angeborne Muttersprache, welche bei uns die deutsche, recht und fertig lesen, schreiben und sprechen lerne, damit sie ihre Lehrer in andern Sprachen künftig desto besser verstehen und begreifen können, darzu die deutsche Bibel, mit sonderlichem Nutz kann gebraucht werden. (111)

Auch für RATKE, den COMENIUS im Lesergruß der Didactica Magna unter denjenigen Autoren, die er bei jeder Gelegenheit mit Freuden studiert habe, an erster Stelle nennt¹¹², war die Sorge um unverfälschte Reinheit der deutschen Sprache vor allem aus religiösen Gründen geboten, und es ist zu vermuten, daß er ebenfalls von der Sprachmystik JAKOB BÖHMES beeinflusst wurde.¹¹³ Außerdem war er durch seine Köthener Tätigkeit der Fruchtbringenden Gesellschaft verbunden, deren Bestrebungen, „unsere edle Muttersprache, welche durch fremdes Wortgepränge wässerig und versalzen worden, hinwieder in ihre uralte gewöhnliche und angeborne deutsche Reinigkeit, Zierde und Aufnahme einzuführen ... und von dem fremd druckenden Sprachenjoch zu befreien“¹¹⁴, sich mit seinen eigenen Intentionen trafen. Die Beziehungen waren also sehr eng geflochten.

ten. COMENIUS, der von RATKE entscheidende Anregungen empfangen hatte, ohne freilich dessen Ansichten in allen Punkten zu teilen¹¹⁵, stand mit den Kreisen derer, die sich die Wahrung und Pflege der deutschen Sprache zum Ziel gesetzt hatten, in regem geistigem Austausch und trug so, obwohl selbst kein Deutscher, nicht wenig dazu bei, ihrem Wirken zu einem Erfolg zu verhelfen. Der aber war die wichtigste Bedingung für die Möglichkeit des Entstehens muttersprachlicher Lehr- und Lesebücher und ihrer Einführung an den deutschen Schulen.

Daß diese nicht so bald erfolgte, lag an der Ungunst der Zeitverhältnisse. Die weite Verbreitung, die besonders der Janua linguarum reserata und dem Orbis sensualium pictus beschieden war, brachte ihrem Verfasser zwar den Ruhm ein, Erfinder einer neuen, besseren Methode des Erlernens von Fremdsprachen zu sein¹¹⁶, aber seinen viel höhergespannten Plänen, die einer Reform des gesamten Schulwesens galten, blieb die Erfüllung versagt. In der Wirklichkeit mag sich der muttersprachliche Lese- und Schreibunterricht in dem vom Dreißigjährigen Krieg weithin verheerten Lande nicht viel anders abgespielt haben, als GRIMMELSHAUSEN es im Simplicissimus berichtet:

Demnach schrieb er mir ein Alphabet auf birckene Rinden, nach dem Druck formirt, und als ich die Buchstaben kante, lernete ich buchstabiren, folgendes lesen und endlich besser schreiben, als es der Einsidel selbst konte, weil ich alles dem Druck nachmahlete. (117)

Noch immer waren also, genau wie einst in den mittelalterlichen Schreib-
leseschulen, ABC-Täfelchen das wichtigste Hilfsmittel zum Lesenlernen¹¹⁸
- dem frommen Lehrmeister des Simplicissimus erscheinen sie so unentbehrlich, daß er eigens welche aus Baumrinde herstellt. Vor dem Erwerb der Lesefertigkeit wurde das Alphabet auswendig gelernt; VALENTIN ICKELSAMERS Rat, nicht mit dem Buchstabieren, sondern mit dem Lautieren zu beginnen¹¹⁹, hatte taube Ohren gefunden - was freilich kein Wunder war, wenn man bedenkt, daß der Schulmeister bestenfalls ein verkrachter Student¹²⁰, in der Regel aber der Dorfküster oder ein Handwerker war, dessen pädagogische Qualifikation im wesentlichen darin bestand, daß er eine professio sedentaria - eine Tätigkeit, die im Sitzen ausgeübt wurde, wie z.B. die des Schusters oder Schneiders - zum Beruf hatte.¹²¹ Didaktische Subtilitäten werden kaum zu den Problemen gehört haben, über die sich diese Leute den Kopf zerbrachen, und auch die obrigkeitlichen Bestimmungen waren oft wenig geeignet, dem pedantisch-dilettantischen

Schuldrill Einhalt zu gebieten. So heißt es in der Weimarischen Schulordnung aus dem Jahre 1619, alle zehn Wochen habe der Praeceptor den Katechismus von neuem durchzunehmen¹²², für Buchstabierübungen wird ihm das Vaterunser empfohlen, „denn da sind Syllaben genug ynnen“¹²³, und anschließend solle „denselben Knaben stracks das erste Buch Mosis fürgegeben werden, ungeachtet ob sie schon im Buchstabieren und Lesen ... sehr gering und unfertig sein möchten.“¹²⁴ Allgemein hielt man das Lesen für eine Kunst, die nicht leicht zu erlernen sei, und mahnte Lehrer wie Schüler zur Geduld; „denn es ist nicht drauff angefangen, daß sie die gantze Lesekunst flugs in wenig Wochen aus dem Lesebüchlein“¹²⁵ müssen gefasset haben: wenn sie es also bald könnten, so dürfften sie keines ferneren Lehrens noch Unterrichts.“¹²⁶ Und noch immer verstand man das Lesen ausschließlich „geistlich“, wie dies ganz klar in der Schulordnung aus der Holstein-Schaumburgischen Kirchenordnung von 1614 zum Ausdruck kommt:

Vnnd ist vom lesen außdrücklich geboten 1. Timoth. 4 Du solt anhalten mit lesen, trösten vnd leren, In welchem Spruch das lesen nicht vergeblich am ersten genennet ist, dann das Evangelium ist gantz weit vnterscheiden von allen andern Künsten, Religion vnd Secten: Ander Künste werden angefangen auß Natürlichem verstand, als zehlen, messen, wenn sie gleich nicht in Schrift gefasset weren.

Aber die Göttliche Verheissung von der Gnad ist nicht ein leicht Ding das vns angeboren sey, wie zehlen oder Gesetz Lere, sondern ist ein wunderbarer Rath Gottes vber vnnd ausser aller Creaturen Verstand, vnd ist besonder geoffenbaret, vnd durch die Propheten vnd hernach durch die Aposteln in Schrift gefasset, darumb ist der anfang der Christlichen Lere vom Lesen. (127)

Die Folgen dieser Sonderstellung, die man dem Lesen einräumte, waren eher negativ. Die Unterweisung der Kinder im rechten Glauben blieb allein dem Geistlichen vorbehalten, so daß sich der „Schulmeister“ - da weltliche Lesestoffe nicht geduldet wurden - in der Tat ganz darauf beschränken mußte, das Alphabet und die Anfangsgründe des Lesens in rein technischer Hinsicht zu lehren; denn eine inhaltliche Interpretation der verwendeten geistlichen Texte stand ihm nicht zu. Hier bereits beginnt man also zwischen „mechanischem“ und sinngebundenem Lesen zu trennen - ein Verfahren, das im neunzehnten Jahrhundert von ADOLPH DIESTERWEG zum methodischen Prinzip erklärt wurde und die Entwicklung des Leseunterrichts nicht eben günstig beeinflusste.¹²⁸

Eine Ausnahme bildeten die Schulen des Fürstentums Gotha. Dort

hatte 1656 Herzog ERNST DER FROMME den Lehrern eine kleine Schrift über „Sachen, welche männlich zu wissen nützlich und nötig sind“ zukommen lassen, in der er „die unnachbleibliche Treibung des Unterrichts von natürlichen Dingen mit denjenigen Kindern, welche die anderen Lectionen absolviret haben“ befahl.¹²⁹ Schon im nächsten Jahr erschien ein Sammelband:

Kurtzer Unterricht / I. Von natürlichen Dingen. / II. Von etlichen nützlichen Wissenschaften. / III. Von Geist- und Weltlichen Land Sachen. / IV. Von etlichen Hauß-Regeln. / Auff gnädige Fürstl. Verordnung / Für gemeine Teutsche Schulen / im Fürstenthumb GOTHA einfältig verfasst. / Gedruckt daselbst durch Joh. M. Schalln. / 1657. (130)

ANDREAS REYHER, Rektor des Gothaer Gymnasiums und Schöpfer des Schulmethodus, war der Verfasser dieses ersten deutschen „Realienbuches“ für Volksschulen, dem freilich noch alle Mängel eines Erstlings anhafteten. „Während der 15 Jahre, die REYHERs Kurtzer Unterricht in Gebrauch war, hatten die Schulvisitationen ergeben, daß vielenorts die Lehrer nicht damit umzugehen wußten“, berichtet HUBERT HETTWER.¹³¹ „Seine Fragen und Antworten waren oftmals zu lang und dem Verständnis der Kinder nicht leicht zugänglich“, so daß er „eher für die Lehrer als Schüler geeignet“ gewesen sei.¹³² Trotzdem scheint REYHERs Kurtzer Unterricht, was Auswahl und Anordnung des Stoffes betrifft, vielen Schulbüchern der Folgezeit als Vorbild gedient zu haben. Er enthält Belehrungen über Naturphänomene wie Wind, Wolken, Regenbogen, die vier Elemente, Mineralien und Pflanzen, ein Kapitel „Von unvernünftigen Thieren“, zwei weitere vom Körper und „von der Seelen“ des Menschen, ferner „von etzlichen nützlichen Wissenschaften“ wie Musik, Meßkunst, Baukunst und Zeitrechnung „dasjenige, welches der gemeinen Jugend dermal eins zu gebrauchen für nützlich und nöthig befunden worden.“¹³³ Auch eine Sammlung von sittlichen „Haupt Regulen, zu des gemeinen Mannes Nutzen“ darf natürlich nicht fehlen, und sie sind schon ganz im Sinne der späteren Lesebuch-Moral abgefaßt, wie z.B. die folgende:

Wenn je bisweilen sich Schaden und Verlust spüren lässet, soll er sich also darin zu schicken wissen, daß er nicht kleinmüthig werde, von seinem Beruff absetze und in andere Händel sich mische, sondern Gott vertraue und in seinen ordentlichen Schranken verbleibe. (134)

Mehr schon entsprach der Vorstellung, die wir heute mit dem Begriff „Lesebuch“ verbinden, JOHANN SAUBERTS

Lesebüchlein Für die kleine Kinder, Welche allbereit auß dem gemeinen Namenbüchlein in dem Buchstabiren genugsam geübt worden, und nunmehr im Lesen einen Anfang machen sollen. Mit hoffentlich grossem Nutz zu gebrauchen: Wie hievon in der beygesetzten Vorrede kurtzer Bericht gegeben wird. Mit sonderbarem privilegio. Nürnberg, In Verlegung Wolffgang Endters. MDCXXXIX.

Das Büchlein enthielt ausschließlich religiöse Texte, war mit 22 Kupferstichen ausgestattet und darf als Vorläufer unserer Biblischen Geschichten gelten.¹³⁵

Ohne Zweifel hat der große Krieg mit seinen Folgen viel dazu beigetragen, die Entwicklung eines allgemeinen Schulwesens in Deutschland zu verzögern. Ein nicht minder starkes Hemmnis aber bestand in der Aufspaltung der Gesellschaft in eine bürgerlich-bäuerliche, auf die Befriedigung der Konsumbedürfnisse spezialisierte, und eine höfisch-aristokratische Klasse, die sich mit der Regierung und Verwaltung des sozialen Ganzen, also mit „Politik“ im weitesten Sinne, befaßte und neben anderen Privilegien auch das der literarisch-philosophischen Bildung für sich in Anspruch nahm. „Diese funktionelle Scheidung war die Ursache des schroffen Standesunterschiedes, der sich vor allem im 17. Jahrhundert herausbildete“, schreibt HANS M. WOLFF. „Der Horizont der handels- und gewerbetreibenden Klassen, der sogenannten Unterschicht, beschränkte sich auf Beruf und Religion; der Horizont des Hofmannes mußte dagegen um seines Berufes willen so ausgedehnt wie möglich sein ... Diese Verschiedenheit der Interessen riß einen geistigen Abgrund zwischen der Oberschicht und der Unterschicht auf.“¹³⁶ Es war also letztlich das Bildungsmonopol der Oberschicht, das die soziale Kluft zwischen ihr und dem Bürgertum immer mehr vertiefte: „Geistige Interessen gehören nicht zum Beruf des Bürgers, sondern sind ein Teil der dem Hofmann zur Ausübung seines Amtes unentbehrlichen Bildung. Philosophie, Gelehrsamkeit und Dichtung haben nur in seiner Sphäre Platz und spiegeln daher seinen Geist und seine Interessen wider.“¹³⁷ Hofleute und Gelehrte bedurften einer besonderen Bildung, um durch ihren Beruf der Gesellschaft zu dienen; um hingegen Handel zu treiben oder ein Handwerk auszuüben, brauchte man keine Gelehrsamkeit.

In der Verpflichtung des bürgerlichen, auf praktisch-nützliche Tätigkeit beschränkten Menschen zu intellektueller Askese wirkte noch LUTHERs Lehre vom servum arbitrium nach, besonders in den Kreisen des Bürgertums, die dem Pietismus nahestanden. Weder Vernunft noch Wille,

sondern einzig der Glaube sollte die Kraft besitzen, den Menschen der ewigen Verdammnis zu entreißen: „Die intellektuelle Unfähigkeit des Menschen macht jedes Wissen aus eigener Kraft unmöglich, die moralische Unfähigkeit schließt jede wahre Tugend aus.“¹³⁸ Bezüglich der Sittenlehre des CHRISTIAN THOMASIIUS, die zwischen 1692 und 1696 erschien, stellt HANS M. WOLFF ausdrücklich fest, mit ihr sei ihr vom pietistischen Sündenpessimismus¹³⁹ erfüllter Verfasser „zu den Lehren, die LUTHER einst in seiner Schrift De servo arbitrio gegen ERASMUS verfochten hatte“, zu rückgekehrt.¹⁴⁰ Hatte THOMASIIUS am Anfang seiner Vernunftlehre noch erklärt:

Die Gelaarheit ist eine Erkenntniß, durch welche ein Mensch geschickt gemacht wird, das wahre von dem falschen, das gute von dem bösen wohl zu unterscheiden, und dessen gegründete wahre, oder nach Gelegenheit wahrscheinliche Ursachen zu geben, um dadurch seine eigene, als auch anderer Menschen im gemeinen Leben und Wandel zeitliche und ewige Wohlfahrt zu befördern“ (141),

so erklärte er nun jede Hoffnung, durch Vernunftgebrauch zur wahren Gotteserkenntnis und sittlichen Vollkommenheit zu gelangen, für eitel. „Menschliche Sittlichkeit kann nur Sünden durch Sünden ersetzen; die Gnade allein erhebt den sündigen Menschen über sein Unvermögen.“¹⁴²

Der Bereich, den Gott der menschlichen Vernunft freigegeben hat, kann daher nicht die theoretische Spekulation der Metaphysik und Ethik sein, sondern nur das praktische Leben, vor allem der als Dienst am Nächsten aufgefaßte Beruf: „Die Vernunft, fern davon, sich zum absoluten Richter aufzuwerfen, muß sich an der Wirklichkeit orientieren und die Nützlichkeit zu ihrem Maßstab machen.“¹⁴³ Sie läßt den Menschen erkennen, wo seine wahren Fähigkeiten liegen und wie er sie einsetzen muß, damit sie dem christlichen Gemeinwesen, dessen Bürger er ist, zum Wohle gereichen. „In diesen Funktionen besteht der ‚rechte‘ Gebrauch der Vernunft, während jede weitere Wirksamkeit des Intellekts nur vom Übel sein kann.“¹⁴⁴

Für einen künftigen Handwerker war also der geeignete Ort, um rechten Vernunftgebrauch zu erlernen, die Werkstatt, für einen künftigen Kaufmann das Kontor, für einen künftigen Bauern der Stall und das Ackerfeld - nicht aber die Schule, wo ihm, wenn er Lesen, Schreiben, ein wenig Rechnen und die Christenlehre beherrschte, nichts „Nützliches“ mehr geboten werden konnte. Eine - im weitesten Sinne - litera-

rische Bildung lag daher nicht nur außerhalb der personalen und sachlichen Möglichkeiten des „gemeinen“ Unterrichts; sie hätten auch zu seiner eigentlichen, im tiefsten Wesen bildungsfeindlichen Intention¹⁴⁵ in Widerspruch gestanden.

Doch dies mußte sich im gleichen Maße ändern, in dem die Berufspraxis selbst, insbesondere die der manufaktuellen Produktion, sich mehr und mehr nach rationalen Prinzipien strukturierte. Im achtzehnten Jahrhundert wurde das Handwerk zum großen Anwendungsgebiet der neugewonnenen naturwissenschaftlichen Erkenntnisse¹⁴⁶, und aus dem Bestreben, jede Tätigkeit in die Form ihres optimalen Nutzens zu bringen, ergab sich ganz von selbst die Forderung, auch dem einfachen Manne des Bürger- und Bauernstandes wenigstens dasjenige Minimum an theoretischen Grundkenntnissen zukommen zu lassen, dessen er bedurfte, um seinen Beruf zur allgemeinen Zufriedenheit ausüben zu können. Erstmals wurde nun das Fehlen geeigneter Schulbücher als schwerer Mangel empfunden. „Außer dem Katechismus und der Heilsordnung fand ich kein Schulbuch für den Landmann und außer dem Inhalte dieser Bücher keine Wissenschaft, die man dessen Kinder lehrte“¹⁴⁷, klagt der Freiherr VON ROCHOW und meint, alles könne viel vollkommener werden, wenn „die Bibel nicht mehr die Fibel der Kinder von 6, 7 bis 8 Jahren wäre, sondern ein zweckmäßigeres Lesebuch eingeführt werden darf, damit der Besitz einer Bibel eine Prämie vor Fleiß und Wohlverhalten werden könne.“¹⁴⁸

Es konnte nicht ausbleiben, daß man die Methoden, durch die man bei der Erforschung und Nutzbarmachung der Natur so große Erfolge erzielt hatte, schließlich auf den Menschen selber anwandte. Dies bedeutet, daß man nicht länger gewillt war, das intellektuelle und moralische Unvermögen des Menschen, das die Kirche lehrte, als unabänderlich zu betrachten. Der pädagogische Elan der Aufklärung nährt sich aus der Überzeugung, daß der Mensch zu geistiger und sittlicher Vollkommenheit befähigt sei und nur im Streben nach ihr seiner eigentlichen Bestimmung gerecht werde. Selbst ein Mann von solch ernster und tiefer Religiosität wie ROCHOW läßt keinen Zweifel daran, daß er eine Anthropologie, welche die These vom sittlichen Unvermögen des Menschen zur Grundlage hatte, mit aller Entschiedenheit verurteilt. Eine Verbesserung des Unterrichts, so schreibt er, sei nur möglich, wenn „aus der Schule alles, was lutherisch, reformiert und römisch-katholisch heißt, wegbliebe“ und „nichts als natürliche Erkenntnis Gottes und allgemeine christliche Tu-

gend gelehrt, und letztere geübt würde."¹⁴⁹ Noch unmißverständlicher spricht JOHANN BERNHARD BASEDOW von der „fehlerhaften Vermischung der weltlichen Wissenschaft mit der theologischen“¹⁵⁰. Ein Lehrbuch dürfe „keine Voraussetzungen von der Falschheit oder Wahrheit irgendeiner unter den zusammenwohnenden Religionen“¹⁵¹ enthalten; sein eigenes Elementarwerk sollte „ohne allen Anstoß der Gewissen nicht nur für Kinder aller Christen, sondern auch der Israeliten und Mahomedaner vollkommen brauchbar werden, wenn sie eine gründliche Einsicht der Ihrigen in die weltlichen Wissenschaften irgend einmal zu ihrem Augenmerke machen wollten.“¹⁵² Von einer spezifisch christlichen, vom Glauben an das Wort des Evangeliums gelenkten Klugheit, die noch für AUGUST HERMANN FRANCKE ein Grundbegriff seiner Erziehungslehre gewesen war¹⁵³, konnte nun keine Rede mehr sein: Wie es nur eine Wahrheit und nur eine Tugend gebe, so gebe es auch nur eine Vernunft, sie zu erkennen. Damit hatten Bibel und Katechismus ihr so lange Zeit behauptetes Monopol als Unterrichtslektüre eingebüßt, und es stellte sich gleichsam von selbst die Frage, wie denn ein Schulbuch beschaffen sein müsse, das geeignet wäre, sie zu ersetzen.

Zunächst versuchte man das Problem noch dadurch zu lösen, daß man bereits Vorhandenes gemäß den neuen Bedürfnissen modifizierte. FERDINAND BÜNGER nennt in seiner Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches¹⁵⁴ drei Schulbücher, die er zu dessen unmittelbaren Vorläufern zählt: JOHANN BALTHASAR UNTERSPERGS Wohleingerichtetes Lehrbüchlein für österreichische Volksschulen, das 1747 in Wien erschien und in vier Teilen das ABC „in zweyerley Schriften“, den Katechismus des PETRUS CANISIUS, eine „Schreibschule“ und die deutsche Grammatik „oder Kunst in eigener Sprache recht zu reden, und ohne Fehler zu schreiben“ enthält; ferner das Berlinische neu eingerichtete Schulbuch¹⁵⁵ von 1757, bestehend aus einem „Namen- und Buchstabierbuch“ mit dem Alphabet, den arabischen und römischen Ziffern, Interpunktionszeichen und -regeln, Wörtern und Sätzen zur Übung der Lesefertigkeit, dem Katechismus, einigen Liedern und Sprüchen mit religiöser oder moralischer Tendenz, Schön- und Rechtschreibübungen, einer Anleitung zum Abfassen von Briefen nebst ausführlichem Titularium, einem Verzeichnis aller damals in Europa regierenden Herrscher, einem Rechenlehrgang sowie schließlich einer Unterweisung in der „Lehrart, wornach die im ersten und zweyten Theil befindlichen Sachen der Jugend beyzubringen sind“.

Bei dem dritten der von FERDINAND BÜNGER genannten Bücher handelt es sich um das zehn Teile (sechs Bände) umfassende Lesewerk für Kur-bayern, das der Münchener Geistliche Rat und Kanonikus HEINRICH BRAUN im Auftrage seines Landesherrn, des Kurfürsten MAXIMILIAN JOSEPH II., im Jahre 1770 herausgab. Dieses Werk verdient besondere Erwähnung; denn es enthält neben den üblichen religiösen und „gemeinnützigen“ Stoffen - Katechismus, Biblische Geschichte, Schreib-, Sprach- und Rechenlehre - erstmalig, und zwar in dem für die zweite Klasse bestimmten Band, zwölf poetische Stücke, darunter zwei Gedichte von GELLERT, zwei von HAGEDORN und GLEIMs Fabel Die Gärtnerin und die Biene.

Doch auch HEINRICH BRAUNS Werk war noch nicht das, was man nur wenige Jahre später unter einem Lesebuch verstand. Viel näher kamen dieser Vorstellung die Erzählungen für Kinder, die der Leipziger Steuer-einnehmer CHRISTIAN FELIX WEISSE nach englischen und französischen Mustern¹⁵⁶ verfaßte und in seiner Jugendzeitschrift, dem Kinderfreund, veröffentlichte. Diese Erzählungen waren von Anfang an außerordentlich beliebt. So berichtet WEISSE in seiner Selbstbiographie: „Der Kinderfreund ward aber keinesweges bloß in vornehmen Häusern gelesen, sondern er wurde ein Lesebuch auch unter den mittlern und niedern Ständen, und der Verfasser hat auf seinen kleinen Reisen überraschende und rührende Beweise der Liebe gegen ihn, von Postmeistern, Gastwirthen und Handwerksleuten erhalten.“ Sogar in Klöstern und Klosterseminaren sei der Kinderfreund gelesen worden.¹⁵⁷ WEISSE hatte begriffen, daß es in einer für Kinder bestimmten Lektüre in erster Linie darauf ankomme, die jungen Leser nicht nur zu belehren und zu ermahnen, sondern sie auch zu unterhalten und dabei von Verhältnissen auszugehen, die ihnen so vertraut sind, daß es ihnen Freude macht, sich in sie zu versetzen. „Die Belehrung, welche man Kindern außer den eigentlichen Lehrstunden geben will, wird am sichersten an die kleinen Vorfälle des Tages angeknüpft, in den Antworten auf ihre neugierigen und wißbegierigen Fragen fortgesponnen, und in Unterredungen, oder Erzählungen, oder auch in Dichtung eingekleidet“, erklärt WEISSE.¹⁵⁸ Und weiter:

Eine liberale Behandlung der Kinder, wie sie im Kinderfreund dargestellt ward, hatte den Reiz der Neuheit für Eltern, Erzieher und Kinder. Glücklicher Weise war man aber auf dem Punkte der allgemeinen Bildung, um das Vernünftige und Zweckmäßige davon einzusehen. Hierin lag unstreitig auch ein Grund der außerordentlich günstigen Aufnahme, welche der Kinderfreund erhielt, und der zuvorkommenden Liebe, welche man dem Verfasser desselben bezeugte.“ (159)

Ein weiterer Grund für diesen Erfolg besteht zweifellos darin, daß WEISSE sich wie vor ihm kein anderer deutscher Schriftsteller bemühte, auf die kindliche Wesensart einzugehen und nicht nur zu dozieren und zu moralisieren, sondern wirklich zu erzählen. Dies zeigt sich allein schon an den naiv typisierten Personen: dem würdigen Vater Mentor, der offenbar nur für die Erziehung seiner Kinder lebt (die Mutter spielt in dieser Musterfamilie eigenartigerweise keine Rolle), der gutherzigen, aber leichtsinnigen Charlotte, „voller Gesundheit, Munterkeit und Lebhaftigkeit“¹⁶⁰, dem ernsthaften Karl, von dem es heißt, er habe „mehr Verstand, als Witz, und einen Fleiß, der beynahe über seine Jahre ist“¹⁶¹, dem lebhaften Fritze und der munteren kleinen Luiſe. Hinzu kommen die gelehrten Freunde des Hauses, vier Figuren wie aus einer Komödie von MOLIÈRE: Magister Philoteknos, ein sehr belesener gravitätischer Sonderling, „schwarz und zugeknöpft“¹⁶², Dr. Chronickle, ein kenntnisreicher Historiker, Herr Papillon, ein Naturwissenschaftler von etwas bohémehaftem Äußeren, und Herr Spirit, „ein Dichter voller Empfindsamkeit, Edelmuth und Menschenliebe“¹⁶³, der sich bei den Kindern höchst beliebt macht, indem er mit ihnen kleine Schauspiele inszeniert. „Dadurch hat er auch schon bey ihnen oft mehr, als durch die strengsten Sittenlehren Gutes gestiftet; denn, indem sie ihre Fehler lächerlich gemacht sehen, und doch keines dem andern lächerlich seyn will, so hüten sie sich künftig davor.“¹⁶⁴ Freilich hätte CHRISTIAN FELIX WEISSE kein Kind des achtzehnten Jahrhunderts sein müssen, wenn nicht auch in seinen Geschichten der didaktische Eifer des Aufklärers, die Menschen vernünftiger und besser zu machen, über die reine Erzählfreude dominierte. Daran aber kann kein Zweifel bestehen, daß WEISSE mit seiner Art, die Belehrungen in kleine Plaudereien, Schilderungen, Rätsel, Reime, szenische Spiele und Begebenheiten aus dem Kinderleben einzukleiden, alle früheren Versuche, Kinder auf literarischem Wege zu bilden, bei weitem übertraf. Die Erkenntnis, daß man in solcher Lektüre ein sehr wirksames Erziehungs- und Unterrichtsmittel besitze, machte es zu einem naheliegenden Gedanken, etwas Ähnliches eigens für den Schulgebrauch zu schaffen. „Ein Lesebuch für Kinder ist vielleicht das wichtigste Buch für den Staat“, erklärte der Freiherr VON ROCHOW. „Es bildet dessen künftige Bürger, indem es den jungen Seelen die bleibende Richtung gibt und ihre Sittlichkeit in Grundsätzen bestimmt.“¹⁶⁵

ZWEITES KAPITEL

DAS MORALISCHE LESEBUCH

1. „DER KINDERFREUND“

In einem Briefe aus dem Jahr 1773¹ an den Minister VON ZEDLITZ schreibt der damals noch wenig bekannte, aber schon ganz von dem Gedanken einer Reform des ländlichen Schulwesens erfüllte märkische Landjunker FRIEDRICH EBERHARD VON ROCHOW: „Ohne ein Lesebuch, das ergötzlich, belehrend und sprachrichtig zugleich ist, wird die Schulanstalt entweder gar nicht, oder nicht so schnell gute Folgen zeigen.“² Was ihm vorschwebt, ist „nicht ein Lesebuch im Idyllenton, sondern ein dem Zirkel der Bauernkenntnis und Empfindung angemessenes und für die gewöhnlichsten Fehler warnendes Lesebuch“³. Solange es noch kein besseres gebe, empfiehlt er den von ihm selbst verfaßten Bauernfreund, der - wie der Erfolg an der Reckahnschen Schule bereits gezeigt habe - wohl geeignet sei, in die „bisherige Lücke des Unterrichts gemeiner Leute“⁴ zu treten. „Die Fibel ist zu dumm“⁵ und die Bibel zu - klug für kleine Bauernkinder zum Lesebuche“, erklärt er in einem späteren Schreiben. „Und doch ist in Deutschland noch kein ander Buch autorisiert. Ich will das meinige triumphierend verbrennen, wenn ein besseres da ist.“⁶

Eigens dazu bestimmt, „die große Lücke zwischen Fibel und Bibel auszufüllen“⁷ und das notwendige Bindeglied zwischen beiden zu bilden, sollte der Kinderfreund - zu dieser Änderung des ursprünglichen Titels hatte sich ROCHOW inzwischen entschlossen⁸ - erstens der Verbesserung der Lesefertigkeit und des sprachlichen Ausdrucks, zweitens aber den „Vorbereitungen zur christlichen Tugend“⁹ dienen und so zu einem Mittel werden, „christliche Erkenntnis und Gesinnung auf eine angenehme Weise in die jungen Seelen zu bringen und gesunden Menschenverstand zu säen, der so vorteilhaft fürs Ganze sein muß.“¹⁰ Mit Entrüstung hat sich ROCHOW später gegen diejenigen Lehrer gewandt, die sein Büchlein zu bloß mechanischer Leseübung mißbrauchten: „Sie lesen es und lassen die Kinder es vorlesen, oft 7 Historien nacheinander - da sie denn freilich bald durchkommen und es redlich überdrüssig werden müssen.“¹¹ In Reckahn hingegen pflegte man täglich nur eine einzige Geschichte „zur Er-

weckung der Aufmerksamkeit und der Fertigkeit im Schönlesen" vorzunehmen; diese werde aber nicht nur gelesen, sondern auch gründlich besprochen, und zwar „katechetisch, asketisch und paränetisch mit häufigen Übergängen in die Bibel (wozu alle Historien angelegt sind) in einem Diskurs, der jedes Kind NB. besonders ... ins Gespräch einflicht.“¹² Der Kinderfreund war also nach dem ausdrücklichen Willen seines Verfassers nicht nur ein Leseübungs-, sondern vor allem auch ein Erziehungsbuch.

Vorausgegangen war ihm ROCHOWs bereits 1772 erschienener Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen¹³. Er war aber nicht, wie man auf Grund des Titels annehmen könnte, für die Kinder selbst bestimmt, sondern „sollte die Schullehrer auf dem Lande und in niederen Schulen mit allgemein nöthigen und nützlichen Wahrheiten, sowie mit einer besseren Methode, jedoch nur erst im allgemeinen, bekannt machen, um vor allen Dingen sie in den Stand zu setzen oder vielmehr auf den Weg zu leiten, durch ihren Unterricht nützlich werden zu können.“¹⁴ In der Einleitung zu dieser seiner ersten Schrift berichtet ROCHOW selbst, wie er dazu gekommen sei, sich „zum Lehrer des Landvolks aufzuwerfen“:

Ich lebe unter Landleuten. Mich jammerte des Volks. Neben den Mühseligkeiten ihres Standes werden sie von der schweren Last ihrer Vorurtheile gedrückt. Ihre Unwissenheit in den nötigsten Kenntnissen beraubt sie der Vorteile und Ersetzungen, welche die für alle Stände gnädige Vorsehung Gottes auch dem ihrigen gegönnt hat. Sie wissen weder das, was sie haben, gut zu nutzen, noch das, was sie nicht haben können, froh zu entbehren. Sie sind weder mit Gott, noch mit der Obrigkeit zufrieden ... Sie verstehen, wie es die Erfahrung lehrt, nicht die Worte des Katechismus und sollen doch den Sinn fassen und durch ihr ganzes Leben tätig werden lassen. Da ich also nichts fand, was unmittelbar für den Landmann und seine Kinder mir zweckdienlich schien, so wagte ich diesen Versuch mit dem herzlichsten Wunsch, daß bessere, weisere Menschenfreunde als Arbeiter an diese Ernte sich machen möchten, und daß mein Versuch bald durch Meisterstücke verdrängt werden möge. (15)

In dem Minister KARL ABRAHAM VON ZEDLITZ fand ROCHOW einen aufgeschlossenen und tatkräftigen Förderer seiner Bestrebungen, dessen Anerkennung ihn ermutigte, das Manuskript zum Kinderfreund dem Oberkonsistorium zur Begutachtung einzureichen. Dieses jedoch machte seine Zustimmung von der Erfüllung immer neuer Änderungswünsche abhängig¹⁶, bis ROCHOW schließlich, des langen Wartens müde, sein Manuskript zurückforderte¹⁷, um es auf eigene Faust drucken zu lassen. Dies geschah nun oh-

ne weiteren Verzug, so daß der Kinderfreund schon bald darauf, Anfang des Jahres 1776, erscheinen konnte.

Wie alle Gebildeten seiner Zeit war auch ROCHOW durchdrungen von aufklärerischem Optimismus. Als Anhänger der WOLFFschen Philosophie hielt er rechtes Handeln für eine unmittelbare Folge richtiger Einsicht und daher für lehrbar. Nur die Beschränktheit der menschlichen Vernunft mache das Böse überhaupt möglich:

Wer die freye Handlungen der Menschen / die vor und an sich böse sind, deutlich begreiffet / der erkennet daß sie böse sind. Und daher ist das Böse / was wir an ihnen wahrnehmen / ein Bewegungs-Grund / daß wir sie nicht wollen. Da nun nicht möglich ist / daß etwas zugleich ein Bewegungs-Grund zum Nicht-Wollen und Wollen seyn kan; so gehet es auch nicht an / daß man eine an sich böse Handlung wollen sollte / wenn man sie deutlich begreiffet. Und daher sind sie so beschaffen / daß sie nur können nicht gewollt werden / oder daß man für ihnen einen Abscheu haben muß / wenn man sie deutlich begreiffet. (18)

Auf nichts also kommt es mehr an als auf deutliches Begreifen. Die 79 im Kinderfreund zusammengefaßten (und 1779 durch einen zweiten, umfangreicheren Teil vermehrten) Erzählungen, Gedichte, Sprüche und Lieder, die er mit einer einzigen Ausnahme¹⁹ selbst geschrieben hatte, bezeugen denn auch samt und sonders ROCHOWs Absicht, durch Beispiel und Ermahnung auf die Bildung deutlicher moralischer Begriffe hinzuwirken. Erst in zweiter Linie dient der Kinderfreund der Vermittlung von Sachkenntnissen. Allerdings ist es bei der für ROCHOWs pädagogisches Denken so bezeichnenden utilitaristischen Verquickung von sittlichen Zielen und lebenspraktischen Zwecken nicht immer möglich, zwischen Moral- und Sachstücken klar zu unterscheiden. Oft wird Sache oder Handlung nur als Vehikel des moralischen Zuspruchs benutzt, um den es dem Verfasser eigentlich zu tun ist. Es sind daher, die Gedichte mitgerechnet, nicht weniger als sechzig Texte, bei denen ein mehr oder minder starkes Dominieren der moralischen Intention festzustellen ist, und auch die übrigen Lesestücke werden mit der Bezeichnung „Sachtexte“ nicht durchgängig charakterisiert; denn vier von ihnen haben keine stoffliche, sondern eine formale Funktion: durch sie sollen die Schüler zum logischen Denken angeleitet werden.

Der Kinderfreund beginnt mit einem Gebet²⁰ und endet mit einer Erzählung, in der ein sterbender Greis die Summe seines Lebens zieht: wer stets bestrebt war, ein rechtschaffener, nützlicher und frommer Mensch

zu sein, der verbringt sein Alter in Ehren, braucht den Tod nicht zu fürchten und darf der ewigen Seligkeit gewiß sein. Mit diesem Anfang und Schluß erinnert ROCHOWs Lesebuch an den Orbis pictus des COMENIUS. Aber das Absolute, das dort in den bildlichen Darstellungen Gottes und des Jüngsten Gerichts noch gleichsam leibhaftige Gestalt gewinnen konnte, erscheint im Kinderfreund auf ein bloßes moralisches Postulat reduziert: das Medium des Transzendierens ist nicht mehr der Glaube, sondern die sich selbst als sittlich-religiöse Instanz begreifende Vernunft.

Der zweite Text ist ein Tischgebet: auch das leibliche Wohl wird so der Fürsorge Gottes anheimgestellt. Dann folgen die Lesestücke in scheinbar planloser Reihung. Trotzdem läßt das Ganze eine gewisse Ordnung erkennen. Die Gedichte sind in ziemlich regelmäßigen Abständen zwischen die Prosatexte verteilt. Thematisch zusammengehörige Stücke - wie etwa Die gute Magd und Der gute Knecht²¹ - stehen beieinander. Nach dem Schluß des Buches zu werden die Texte sachbetonter und zugleich länger - vermutlich, um der fortgeschrittenen Lesefertigkeit der Schüler Rechnung zu tragen. Das Prinzip, von dem sich ROCHOW bei der Zusammenstellung seiner Stücke leiten ließ, war also ganz offensichtlich kein systematisches, sondern ein didaktisches: durch die Buntheit der Anordnung sollte die Lust am Lesen geweckt und erhalten werden. Für wie wichtig er den Gedanken des variatio delectat hielt, geht daraus hervor, daß an seinen eigenen Schulen die Texte grundsätzlich außer der Reihe durchgenommen wurden.²²

Da ROCHOW meinte, daß „der Umfang des ersten Teils nicht den ganzen Zweck des Buchs erschöpfte“²³, schrieb er 107 weitere Lesestücke und vereinigte sie zu einem zweiten Teil. Dieser enthält also Themen, deren Fehlen im ersten Teil von ROCHOW als Mangel empfunden worden war. Besonders stark tritt der Gedanke des wirtschaftlichen Nutzens hervor: sechs Lesestücke handeln unmittelbar davon, wie man durch richtiges Denken, vorsorgliches Planen und die Bereitschaft, von anderen zu lernen, den Ertrag der bäuerlichen Arbeit steigern könne, und in die meisten anderen Texte ist ebenfalls eine Fülle diesbezüglicher Ratschläge eingestreut. Die moralischen Exempel werden vor allem aus dem Erwachsenenleben genommen und sind deutlicher als im ersten Teil auf Beruf und Umwelt des Bauern bezogen. Auch aus den poetischen Stücken - es sind im ganzen sechs - ist der kindliche Ton geschwunden. Sie bilden eine eigene, durch nur einen Prosatext unterbrochene Gruppe, die das Buch be-

schließt. Das erste ist ein gereimter Beitrag zur Erkenntnis der Lehre Jesu²⁴ in 46 vierzeiligen Strophen, die fünf anderen sind Lieder frommer Landleute. In ihnen wollte ROCHOW, wie er selbst erklärt, „einige Volkscharaktere schildern, die als das Resultat solcher Behandlungsart und eines solchen Schulunterrichts sich durch ihre Liebenswürdigkeit empfehlen und die Großen der Erde bewegen, sich mehr für die Sache zu interessieren.“²⁵ Noch zwei weitere thematisch geschlossene Gruppen heben sich klar von dem übrigen ab. Die eine besteht aus Lesestücken, die der Belehrung über Grunderfahrungen der Hygiene, insbesondere des richtigen Verhaltens bei Krankheiten und Unfällen dienen²⁶, die andere aus einer Reihe von zumeist längeren Dialogen über Fragen einer christlich-vernünftigen Ethik und Religion²⁷, deren Verständnis schon beträchtlich höhere Ansprüche an die geistige Reife der Schüler stellt, als für die Lektüre der Lesestücke des ersten Teils erforderlich gewesen war.

Sein Gepräge erhält der Kinderfreund durch die moralischen Geschichten, die auch im zweiten Teil mit mehr als sechzig Stücken die weitaus stärkste Gruppe bilden. Es handelt sich bei ihnen um schlichte, literarisch anspruchslose, dem kindlichen Denken angepaßte Exemplifikationen von sittlichen Grundsätzen und Erfahrungen, vorwiegend aus dem bauerlichen Lebenskreise: Der ehrliche Fritze findet einen kostbaren Ring, gibt ihn dem Verlierer zurück und erhält zur Belohnung ein Geldgeschenk.²⁸ Die naschhafte Liese wird von ihrer Mutter bei einer Lüge ertappt und gebührend bestraft.²⁹ Von zwei Brüdern ist der eine strebsam und fleißig, der andere gleichgültig und faul. Als sie alt geworden sind, bettelt der Faule vor der Tür des Fleißigen.³⁰ In Bösendorf trachtet jeder nur nach seinem eigenen Vorteil, schadet dadurch dem allgemeinen Ganzen und letzten Endes auch sich selber.³¹ Jede Geschichte schließt mit einer merkspruchartigen, zuweilen sogar gereimten und durch Hinweis auf Bibelstellen ergänzte Sentenz³²:

Achtsamkeit ist sehr nützlich.

Spr. 4, 1, 20, 25.

Die Achtsamkeit verwahrt vor vielem Kummer,
Und mancher fand durch sie sein Glück.
Der Träge träumt und übersieht im Schlummer
So manchen günstigen Augenblick. (33)

Oder:

Des Lasters Bahn ist anfangs zwar
Ein breiter Weg durch Auen;
Allein sein Fortgang wird Gefahr,
Sein Ende Nacht und Grauen.

Der Tugend Pfad ist anfangs steil,
Läßt nichts als Mühe blicken;
Doch weiterhin führt er zum Heil
Und endlich zum Entzücken. (34)

Sogar die Überschriften der einzelnen Stücke gleichen nicht selten moralisch-praktischen Lebensregeln: „Allzuviel ist ungesund.“³⁵ - „Die Tugend ist eine lange Gewohnheit.“³⁶ - „Ein magerer Vergleich ist besser als ein fetter Prozeß.“³⁷ - „Naher Vorteil bringt oft entfernten Schaden.“³⁸ - „Wodurch du sündigst, dadurch wirst du gestraft.“³⁹

„Daß man die abstraktesten Begriffe durch sinnliche Gleichnisse und Behandlung in die Gemüter der Jugend bringen könne“⁴⁰, war ROCHOWs feste Überzeugung. Es galt nur, Exempel zu erfinden, die so einfach waren, daß auch das schlichteste Bauernkind begreifen würde, welche Lehren aus ihnen zu ziehen seien. Wie er dabei zu verfahren habe, konnte ROCHOW einer der zeitgenössischen Poetiken entnehmen. So gibt JOHANN CHRISTOPH GOTTSCHED einem, der „gesonnen ist, als ein Poet ein Gedicht oder eine Fabel zu machen“, folgende Anweisung:

Zu allererst wehle man sich einen lehrreichen moralischen Satz, der in dem gantzen zu Grunde liegen soll, nach Beschaffenheit der Absichten, die man sich zu erlangen vorgenommen. Hierzu ersinne man sich eine ganz allgemeine Begebenheit, worinn eine Handlung vorkommt, daran dieser erwehlte Lehrsatz sehr augenscheinlich in die Sinne fällt. (41)

Genauso wird man sich die Entstehung der in ROCHOWs Kinderfreund vereinigten moralischen Erzählungen vorstellen müssen. Ihr Hauptmerkmal ist exemplarische Simplizität: ein Ereignis aus dem Alltagsleben wird mit einfachen Worten berichtet - und zwar in der stets gleichen Absicht, den Leser zu der Erkenntnis zu bringen, daß die Beziehung zwischen einem bestimmten moralisch relevanten Verhalten - z.B. dem der Sparsamkeit oder des Leichtsinns - und den nützlichen bzw. schädlichen Folgen, die es nach sich zieht, eine vernünftige und notwendige sei. Damit dies möglichst deutlich werde, bleibt die Darstellung auf das Wesentliche beschränkt. Die Handlung besteht aus nur wenigen Geschehensmomenten, die nach dem chronologischen Prinzip miteinander verknüpft sind und in gerader Linie zu dem moralisch-pragmatischen quod erat demonstrandum hinführen, das den Abschluß bildet. Die Personen (meistens nur zwei oder drei) sind typische Verkörperungen menschlicher Tugenden oder Untugenden. Zuweilen kommt dies sogar in ihren Namen zum Ausdruck: Tragemann⁴², Hehlmann⁴³, Leckermaul⁴⁴, Prahler⁴⁵, die Bauern von Bösendorf⁴⁶. Oft auch

beginnt ein Lesestück mit einer knappen Charakteristik der Hauptperson: „Sophie war aufrichtig und offenherzig gesinnt.“⁴⁷ - „Kunz war leichtsinnig und nahm nicht gern gute Lehren an.“⁴⁸ - „Lucie war so abgünstig, daß sie sich selbst nicht satt aß und auch nicht leiden mochte, daß jemand in ihrem Hause satt wurde.“⁴⁹ Diese Art der Einleitung mag ROCHOW bevorzugt haben, weil sie seiner didaktischen Intention besonders entsprach. Sie läßt den Leser sogleich wissen, wofür die nachfolgende Erzählung als Exempel gemeint und unter welchem Aspekt sie moralisch zu beurteilen sei.

Viele Geschichten sind in zwei Teile gegliedert. Zuerst wird geschildert, wie ein Mensch in eine Situation gerät, in der er sich in besonderer Weise zu bewähren hat; dann werden die Folgen aufgezeigt, zu denen das richtige oder falsche Verhalten führte: Ein Mann, der durch Erbschaft zu einigem Besitz gelangt ist, kann der Versuchung, über seine Verhältnisse zu leben, nicht widerstehen und endet in Armut. Ein Bauer findet Gelegenheit zu leichtem Verdienst, muß aber darüber seine Landwirtschaft vernachlässigen und verliert dadurch mehr, als ihm seine blinde Gewinnsucht einbrachte.⁵⁰ Oft wird im zweiten Teil die im ersten geschilderte Situation als trügerisch und unbeständig entschleiert. Das Mißgeschick, das dem Tüchtigen und Redlichen ohne eigenes Verschulden zustoßen kann, erweist sich als von ebenso kurzer Dauer wie das zufällige Glück, das zuweilen auch dem zuteil wird, der dessen nicht würdig ist. Bestand hat nur, was mit der vernünftig-sittlichen Ordnung der Dinge in Einklang steht.

Eine besondere Gruppe bilden die Dialoge. Nicht nur die Häufigkeit, mit der ROCHOW von dieser seit ihrer Wiederbelebung durch die Colloquia des ERASMUS VON ROTTERDAM in der europäischen Literatur des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts sehr beliebten Form der Gedankendarstellung Gebrauch macht, läßt sie bemerkenswert erscheinen. Der Kinderfreund enthält im ersten Teil acht, im zweiten Teil 21 reine Rollendialoge und darüber hinaus zahlreiche Lesestücke, in denen Gespräche einen wesentlichen Bestandteil bilden. Die Vermutung liegt nahe, daß ROCHOW Erfahrungen, die er an seinen eigenen Schulen gesammelt hatte, in diesen Texten verarbeitete, um sie weniger den Kindern als vielmehr einem großen Kreis von Lehrern zugänglich zu machen und ihnen so an Beispielen zu zeigen, wie man einen Kenntnisse und Einsichten vermittelnden Dialog mit lernbegierigen jungen Menschen zu führen habe. Bei den beiden Ge-

sprachspartnern - es sind niemals mehr als zwei - handelt es sich gewöhnlich um Vater und Sohn, Mutter und Tochter, Lehrer und Schüler, also um Personen, deren gegenseitiges Verhältnis natürlicherweise von edukativen Tendenzen bestimmt wird. Findet das Gespräch zwischen zwei Erwachsenen statt, so ist auch hier der eine an Wissen und Aufgeklärtheit - der Fähigkeit, sich vorurteilslos seines Verstandes zu bedienen - dem anderen so sehr überlegen, daß er zu dessen Lehrer wird. Alle Dialoge sind daher eindeutig didaktisch strukturiert und finalisiert: ihr Zweck ist Belehrung oder Prüfung, manchmal auch beides zusammen. Wichtiges sprachliches Mittel ist dabei die Frage. Sie wird nicht nur als „echte“ Frage von dem der Belehrung Bedürftigen gestellt, sondern auch von dem die Belehrung Erteilenden, und zwar in mäeutischer Absicht, um den Lernenden zum genauen Mitdenken zu veranlassen und sein kritisches Urteil zu provozieren.

Manche Dialoge wirken wie ein Ausschnitt aus einer Schulstunde, andere wie ein vertrauliches Tischgespräch oder die Unterhaltung zweier Nachbarn am Feierabend. Oft werden sie durch ganz alltägliche Äußerungen eingeleitet, die sich allerdings stets auf eine konkrete Situation beziehen - wie z.B. die Erkundigung nach dem Befinden eines erkrankten Angehörigen. Doch schon nach wenigen Sätzen geht das auf so gewöhnliche Weise begonnene Gespräch in die Erörterung eines Problems über: Was kann man tun, um dem Kranken zu helfen? - In dem Dialog Vater und Sohn⁵¹ knüpft der Vater an das Tischgebet an, das sein Sohn soeben gesprochen hat, und fragt ihn, ob er denn wirklich glaube, daß alle Speise eine Gabe Gottes sei. Der Sohn bejaht dies. „Ich denke, wir haben sie uns durch Arbeit verschafft, und deine Mutter hat sie gekocht und auf den Tisch gebracht“, wendet der Vater ein und gibt damit seinem Sohn gleichsam das Stichwort, seine Überzeugung durch Argumente zu begründen. Nachdem dies zur Zufriedenheit des Vaters geschehen ist, lautet dessen nächste Frage: „Sollten deine Kleider auch wohl eine Gabe Gottes sein? Die kann man ja kaufen.“ Durch seine Antwort zeigt der Sohn, daß er gelernt hat, eine gewonnene Erkenntnis auf einen analogen Fall anzuwenden: so wie Gott die Tiere und Pflanzen geschaffen hat, aus denen die Menschen ihre Nahrung bereiten, läßt er auch Flachs und Wolle wachsen, woraus unsere Kleidung hergestellt wird. Die nun folgende Frage des Vaters, durch die der Dialog seine abschließende Wendung erhält, zielt auf das logische Prinzip ab, nach dem das schöpferische Wirken Gottes und die Tätigkeit des Menschen denknotwendig miteinander verbunden sind: „Aber

gibt Gott dergleichen mittelbar oder unmittelbar? Und muß der Mensch auch etwas dabei tun?" - Gott, so erwidert der Sohn, lasse seine Gaben nur durch Vermittlung anderer Ursachen, zu denen auch die menschliche Arbeit selbst gehöre, in unsere Hände gelangen. Über diese Antwort zeigt sich der Vater hochofrenet. Er küßt und segnet den Knaben und sagt: „Gott hat dir ... viel Erkenntnis gegeben, mein Sohn! Hilf nun, so viel du kannst, daß das Gute, was du weißt, bekannter und immer mehr ausgebreitet werde.“

Die Gedankenführung dieses kurzen Gespräches ist typisch für die geistige Struktur der Kinderfreund-Dialoge. Am Beispiel der Erörterung des Satzes „Alles, was der Mensch zum Leben braucht, hat er letztlich von Gott“ wird der schrittweise Vollzug einer Denkopoperation - des kausalen Folgerns über mehrere Zwischenglieder hinweg - demonstriert. Durch die Fragen seines Vaters gelenkt, dringt der Sohn immer tiefer in ursächliche Zusammenhänge ein und gelangt dabei mehr und mehr zur Erkenntnis der prinzipiellen Geltung einer zunächst nur an einem einzelnen Besonderen gewonnenen Einsicht. Für den Leser erhält der Dialog dadurch den Charakter einer Denkübung, wie sie ROCHOW für mindestens ebenso wichtig hält wie den Erwerb von Kenntnissen, die ja doch nur für denjenigen von Nutzen sind, der sie richtig, d.h. vernunftgemäß anzuwenden weiß. „Nur das Verstehen des Gelehrten macht die Lehre nützlich“⁵², schreibt er. „Verstehen“ aber heißt für ihn: einen Sachverhalt in seiner Kausalstruktur erfassen. „Seht, Kinder, so kann man wie auf einer Leiter von Wirkungen zu Ursachen und von Ursachen zu Wirkungen herauf und herunter steigen“, erklärt er im Versuch eines Schulbuches⁵³. Als eine der stärksten Wurzeln von Unvernunft, Intoleranz, Irrtum und Aberglauben betrachtet er das Unvermögen der einfachen Leute, die wahren Ursachen der Dinge zu erkennen. Viele seiner Lesestücke dienen daher der Falsifikation einer bloß vermeintlichen Ursache oder der Reduktion eines Kausalnexus auf das ihm zugrundeliegende evidente Vernunftprinzip.

„Die Vernunft der Schüler als Fähigkeit so zu benutzen, daß sie verständig werden“, d.h. „sich gute Endzwecke vorsetzen und zu deren Erreichung gute Mittel wählen“⁵⁴ - das ist nach ROCHOWs Ansicht die wichtigste Aufgabe der Erziehung. Unverständige Menschen erkenne man daran, „daß sie teils zwecklos handeln, teils keinen guten Endzweck sich zu erreichen vorsetzen, teils, wenn auch ihr Endzweck gut ist, zu

dessen Erreichung sich untauglicher Mittel bedienen."⁵⁵ Weder Kenntnisse noch Gesinnungen allein machen daher den Inhalt dessen aus, was durch Erziehung bewirkt werden soll; denn sie ermöglichen, jedes für sich genommen, noch kein sicheres Urteil darüber, ob ein Zweck gut und ein Mittel tauglich sei. Die Kunst des Erziehens besteht vielmehr darin, den Schüler Einsichten in den vernünftigen Zusammenhang seiner Kenntnisse und Gesinnungen gewinnen zu lassen. Um wirklich verständig zu werden, muß er das System rationaler Prinzipien, auf das sein Wissen und seine sittlichen Überzeugungen gegründet sind, selbst genau kennen- und begreifenlernen. Dies setzt voraus, daß auch die Methode, nach der man ihn unterrichtet, eine vernunftgemäße sei. Da sich aber das Kind vom Erwachsenen vor allem darin unterscheidet, daß es von seiner Vernunft noch nicht den rechten Gebrauch zu machen weiß und sich, statt von Einsichten, von seinen Trieben und Begierden lenken läßt, so darf eine Methode, die den Anspruch erhebt, vernunftgemäß zu sein, sich der kindlichen Eigenart nicht zu sehr anpassen. Deshalb vermeidet ROCHOW in seinen Lesestücken sprachliche Infantilismen und sachlich inadäquate Simplifikationen. „Überdem, so scheint mir's ein Fehler unserer neuen Verbesserer zu sein, daß sie in ihren Kinderbüchern die Kinder zu sehr kindisch reden lassen", schreibt er an ISELIN. „Die Erfahrung hat mich gelehrt, daß die Kinder nur gar zu bald vor dieser losen Speise ... Ekel anwandelt."⁵⁶ Das didaktische Problem liegt für den Menschen des achtzehnten Jahrhunderts, der in den Bezugsbahnen der ihm vorgegebenen ständischen Ordnung denkt und die Fähigkeit zu abstrahierender Begriffsbildung auf den kleinen Kreis der philosophisch Gebildeten beschränkt glaubt, in der sozialen Herkunft der Kinder. So z.B. heißt es in JOHANN JAKOB BREITINGERS Critischer Dichtkunst:

Alleine da der größte Haufen der Menschen zu den abgezogenen Untersuchungen des reinen Verstandes nicht aufgelegt, und derjenigen feinen Lust, welche die tiefe Einsicht der Wahrheit mit sich führet, nicht fähig ist, sondern alleine von den Sinnen geleitet wird, und sich nach einer empfindlichen Lust sehnet, die man ohne mühsames Bestreben erlangen kann, so ist es sich nicht zu verwundern, daß die Weltweißeit zu allen Zeiten die eigene Bemühung und Arbeit einiger weniger über das gemeine Loos der Menschen erhabener tiefsinniger Geister geblieben ist, und daß ihre so heilsamen Lehren bey den wenigsten Leuten den erforderlichen Eingang gefunden haben. (57)

Weil aber „zum Gehorchen oft soviel Verstand gehört, als zum Befehlen, und weil die Menge der Unverständigen jeder wahren Glückseligkeit und Verbesserung des Ganzen im Wege steht"⁵⁸, so ist es unerläßlich, jeden

Menschen bis hinab zum schlichtesten Handlanger oder Tagelöhner im richtigen Gebrauch seiner Vernunft zu unterweisen, und dies kann nur dann gelingen, wenn er das Lernen nicht als lästigen Zwang empfindet, sondern als „etwas Angenehmes, wodurch er Vorteil hat und seine Vollkommenheit befördert.“⁵⁹ Daher ist es notwendig, die abstrakten Denkverhältnisse, die es zu erfassen gilt, in die anschaulichen Formen der Erzählung und des Gespräches zu übertragen, die dem einfachen Volk vertraut sind und seinem Bedürfnis nach einer unterhaltsamen, leicht eingängigen Art der Belehrung entsprechen. ROCHOWs Lesestücke, insbesondere die Dialoge, sind denn auch ihrer ganzen Struktur nach dazu bestimmt, die jungen Leser im richtigen, den Vernunftgesetzen gemäßen Denken zu unterrichten. Lernen heißt für ein vernunftbegabtes Wesen, sich von der Vernünftigkeit eines Sachverhaltes überzeugen. Deshalb sind die Lesebuchgeschichten ROCHOWs so angelegt, daß ihre Lektüre zum Nachvollzug eines logischen Prozesses wird, an dessen Ende die Erkenntnis steht, die geschilderte Begebenheit habe mit zwingender Notwendigkeit nur so und nicht anders verlaufen können.⁶⁰ Daß ROCHOW dabei den Geltungsbereich des Kausalitätsprinzips nicht auf Naturphänomene beschränkt sieht, sondern auch das moralische Verhalten des Menschen im Sinne der Beziehung von Ursache und Wirkung gedeutet wissen will, zeigt der folgende Dialog:

Ursach und Wirkung.

„Ich weiß nicht, wie es zugeht“, sprach Karl, „ich kann es zu nichts bringen. Ich bin immer verdrießlich; die Leute sind mir nicht gut, und ich werde oft gestraft.“ „Das will ich dir sagen“, antwortete Fritze, „du bist kein fleißiger Arbeiter; du hast ein böses Gewissen. Du bist feindselig gesinnt gegen andere Menschen und tust oft solche Handlungen, welche die Obrigkeit strafen muß. Und das kann also nicht anders sein; denn auf solche Ursachen folgen solche Wirkungen.“ Sir. 7, 1. 2. (61)

Doch ROCHOW weiß auch, daß Beispiele nicht viel wert sind, wenn man nicht zugleich wirksame Motivationen schafft, ihnen Folge zu leisten. Die stärkste Triebfeder für das Handeln des Menschen aber ist der Wunsch, glücklich zu sein; denn dies allein ist es, wozu er von Gott bestimmt und mit Vernunft ausgestattet wurde. ROCHOWs gesamtes Denken wurzelt in der Überzeugung, „daß Gott aller Menschen Glückseligkeit will, und daß er unsere Natur mit seiner ganzen Schöpfung in ein solches Verhältnis gesetzt habe, nach welchem es dem nach Vollkommenheit Strebenden allezeit endlich wohlgehen muß.“⁶² Je vollkommener ein Mensch ist, desto glücklicher wird er sein⁶³; vollkommener werden aber kann er nur durch rechte Anwendung seiner Vernunft. Das wahre Glück besteht da-

her in der Fähigkeit, sein Leben nach vernünftigen Prinzipien einzurichten. Wer diesen Zusammenhang einmal eingesehen hat, für den wird der Bestimmungsgrund all seiner Handlungen allein in ihrer Vernunftgemäßheit liegen; denn er weiß, daß sein wahres Interesse niemals in Widerspruch zur Vernunft geraten kann. „Wie wir denken, so tun wir auch“, schreibt ROCHOW. „Wer gern Böses denkt, wird bald auch gern Böses tun. Unsere Gedanken oder das, was und wie wir denken, sind also die Ursachen unsrer Handlungen“⁶⁴. Demnach muß Erziehung zum richtigen Denken richtiges Handeln zur Folge haben. Auch die Kinderfreund-Geschichten wirken somit per se als Motivationen des in ihnen dargestellten Verhaltens. Durch die Vergegenwärtigung ihrer rationalen Strukturen, die den Schülern bei jeder Lektüre neu zu Bewußtsein kommen, wird deren Denken in immer genauere Übereinstimmung mit den Prinzipien des richtigen Vernunftgebrauches gebracht, und dies muß unweigerlich auch in ihrem ganzen Tun und Lassen seinen Ausdruck finden; denn ein vernünftiges Wesen kann unmöglich dem, was es als vernunftgemäß erkannt hat, zuwiderhandeln.

Aufgabe der Erziehung ist es, dafür zu sorgen, daß „aus vernünftig geborenen Kindern verständige Menschen werden.“⁶⁵ Weil aber im System des Rationalismus das Vernünftige stets moralisch, das Moralische stets vernünftig ist, so dient alles, was den Menschen verständiger macht, zugleich auch zu seiner sittlichen Bildung und Besserung. „Wie wird Tugend oder Lust und Liebe zum Recht tun am besten durch Lehren hervorgebracht werden?“ fragt ROCHOW und gibt selbst die Antwort:

Stets aus der Natur der menschlichen Seele durch eine auf die Erfahrung des Schülers selbst gegründete Seelenlehre sei alles Moralische hergeleitet und daher mit seinen Empfindungen übereinstimmend. Z.B. Aus der Einrichtung des ganzen, aus Leib und Seele bestehenden Menschen selbst werde durch manch überzeugendes Beispiel erwiesen, daß jedes verübte Laster oder jede böse Fertigkeit in die Länge schade, sowie jede versäumte gute Tat oder unterlassene Tugend unzufrieden und unglücklich mache, daß also der Rat Gottes durchaus Liebe des zärtlichsten Vaters sei, der sein Kind vor Schaden und Unglück warnt, ihm den besten Weg zeigt und es gern froh und glücklich sehen möchte. (66)

Es gilt also, die - von ROCHOW als absolut angesehene - Kausalstruktur des sittlichen Verhaltens den Schülern rational einsichtig zu machen; denn was einen moralischen Lehrsatz mit Gewißheit zu einem Bestimmungsgrund des Handelns werden läßt, ist seine zur Evidenz gebrachte Übereinstimmung mit den Prinzipien der Vernunft. „Wahrlich!“, schreibt ROCHOW,

„die Moral ist bloß die Lehre von den Beweggründen zur Tugend. Ihr einziger Zweck muß also der sein, daß sie den Menschen geneigt mache zu jedem guten Werk, und gut ist nur dasjenige Werk, welches aus der allgemeinen und besonderen oder Nächstenliebe seine Beweggründe nimmt.“⁶⁷ Da der Mensch als vernunftbegabtes Wesen immer das Vernünftige will - ja, etwas anderes gar nicht wollen kann - so wird er umso sicherer das Gute wollen und tun, je mehr es gelingt, ihm die Nächstenliebe als ein Gebot der Vernunft darzustellen. Mit diesem Ziel schrieb ROCHOW seine Lesebuchgeschichten. In ihnen wird das Grundaxiom der Aufklärungsethik, die Identität von rationaler Einsicht und moralischer Überzeugung, zum immanenten didaktischen Prinzip: „Bringt man nichts in den Kopf, so kommt auch nichts ins Herz“⁶⁸, und der Mensch „bleibt sinnlich und ist ohne ein Wunder, wozu aber die Verheißung fehlt, keiner Art von moralischer Glückseligkeit fähig.“⁶⁹

Diese Anschauung setzt bei jedem Menschen eine angeborene Disposition zur Sittlichkeit voraus. Zu ROCHOWs Grundüberzeugungen gehört daher der Satz: „Der Mensch ist nicht böse geschaffen.“⁷⁰ Er sei vielmehr „von Gott bestimmt, gut zu werden“⁷¹ und „bringe Fähigkeiten und Anlagen zu allem, was gut ist, mit auf die Welt. Aber an der Richtung und Kultur dieser Anlagen sei alles gelegen, und diese ebenso schwere als wichtige Kunst heiße Pädagogie oder Erziehungskunst“⁷². Ihre vornehmste Aufgabe sei es, die Menschen zu ihrer wahren Bestimmung, dem Zustande der moralischen Glückseligkeit oder „Bewußtsein ihrer Übereinstimmung mit Gott“⁷³ fähig zu machen. Diesen Zustand zu erreichen, ist nach ROCHOWs Auffassung durchaus, wenn auch nicht ohne Gottes Hilfe, in das Vermögen eines jeden Menschen gestellt; denn der Weg dahin führe über gute, d.h. nützliche, dem allgemeinen Besten dienende Werke: „Die Lehre von der menschlichen Ohnmacht ist bei mir eine Ketzerei. Ich behaupte dreist, der Mensch kann sehr viel, wenn er will.“⁷⁴

Die Motivationen, durch deren Wirksamkeit die moralischen Anlagen des Menschen zur Entfaltung gebracht werden sollen, müssen daher vor allem auf Utilität gerichtet sein. Die Tätigkeit des Erziehens besteht im wesentlichen darin, den in jedem Kinde schlummernden Willen zum Guten durch Einsichtigmachen des Zusammenhangs von Nutzen und Sittlichkeit zu wecken, zu lenken und zu pflegen. Wenn man die Kinder nur oft genug zu der Erkenntnis führe, daß ihnen Tugend stets Gewinn, Untugend aber Verlust und Schaden bringe, so müsse es ihnen - da es ja in der

Natur eines jeden Menschen liege, den eigenen Vorteil zu suchen - mit der Zeit ganz von selbst zur Vernunftregel werden, nach Gutem zu streben und Böses zu meiden. Charakteristisch für diese Auffassung ist der folgende, Vom Recht tun überschriebene Dialog:

Lehrer: „Was gehört also zuerst dazu, ehe man recht tun kann?“

Fritz: „Man muß wissen, was recht ist.“

Lehrer: „Wenn man das nun weiß?“

Fritz: „Dann muß man es auch für wichtig halten, recht zu tun.“

Lehrer: „Wie lernt man das?“

Fritz: „Wenn man oft daran denkt, was Recht tun für Vorteil, und Unrecht tun für Schaden bringt.“

.....

Lehrer: „Du hast gut geantwortet, mein Sohn; aber was wird denn das nun auch für eine gute Folge haben, wenn du dir lange viel Mühe gegeben hast, recht zu tun?“

Fritz: „Daß ich endlich gerecht werde, und selbst es wissen kann, daß ich's bin.“

Lehrer: „Und was bringt das für Nutzen?“

Fritz: „Das steht in dem schönen Spruch: Predigt von den Gerechten, sie sollen es gut haben; denn sie werden die Früchte ihrer Werke essen.“ (75)

Daß der Mensch wissen könne, er sei gerecht, ist nach ROCHOWs Ansicht geradezu eine conditio sine qua non der moralischen Glückseligkeit und hat mit pharisäerhaftem Eigendünkel nichts zu tun: „Ein jeder Mensch soll sich ja selbst bessern, und das kann keiner von denen, die nicht wissen, wie sie gesinnt sind.“⁷⁶ Sittengesetz und Vernunftgesetz sind ein und dasselbe; denn alles sittliche Handeln ist vernünftig: es dient rational einsichtigen Zwecken des allgemeinen Wohles und unterliegt daher der Kontrolle unserer nach evidenten Prinzipien urteilenden Vernunft. Nur wer richtig denken gelernt hat, wird also auch stets das Rechte tun; denn für ihn steht unbezweifelbar fest, daß sein wahrer Nutzen mit dem allgemeinen Wohl verknüpft, ja identisch ist. Jede gute Tat muß letztlich demjenigen zum Vorteil gereichen, der sie vollbringt - und zwar schon hier auf Erden. Die Allvernunft selber ist darauf bedacht, die Geschicke der Menschen so zu lenken, daß dieses Grundgesetz aller sittlichen Ordnung immer wieder Erfüllung findet, wie ROCHOW dies z.B. durch folgende Geschichte zu verstehen gibt:

Das wohltätige Kind.

Ein Bettler sagte zu dem Kind eines Tagelöhners, welches in jeder Hand

ein Stück Brot hatte: „Ach! mich hungert gar sehr. Liebes Kind! Gib mir doch nur die Hälfte von dem kleinsten Stück Brot, das du trägst.“ Und das Kind gab ihm das größte Stück ganz und freute sich, wie der arme Bettler das Brot aufspeisete. Da sagte der Bettler: „Nun hast du mich armen, hungrigen Mann gesättigt. Gott segne dich dafür, du gutes Kind.“ Und als das Kind groß wurde, ging es ihm wohl.

Denn Gott belohnt durch weise Fügungen oft schon auf Erden Wohltätigkeit und Menschenliebe. (77)

Höchst bezeichnend für das Denken, zu dem ROCHOW erziehen will, ist in dieser Geschichte die Art und Weise, wie die Mildtätigkeit des Kindes in Beziehung zu seinem späteren Wohlergehen gesetzt wird, das allerdings nicht mit einem Leben in materiellem Überfluß verwechselt werden darf. „Glückseligkeit oder Glücklichein“, so belehrt uns ROCHOW, „ist mehrenteils der Wiederschein von der Freude, die man andern gemacht hat oder machen wollte.“⁷⁸ Ein guter Mensch „ist selig oder glücklich, weil ihm sein Gewissen sagt, er habe Gott zum Freunde.“⁷⁹ Gute Handlungen sind daher nur „Mittel zur Glückseligkeit“⁸⁰, nicht aber deren Ursache; diese liegt vielmehr in der Gesinnung der Gottesfurcht und Nächstenliebe, die sich in ihnen manifestiert. Wer seinen Nächsten liebt, der wird auch wiedergeliebt werden, viele Freunde und nur wenige Feinde haben und in Notlagen nicht ohne Hilfe bleiben. Die Forderung, Gutes zu tun, kann somit als ein einfaches Vernunftgebot aus dem Wunsch und Bedürfnis abgeleitet werden, selbst wieder Gutes zu empfangen:

Du sollst alle deine Mitmenschen lieben, das heißt, ihnen jeden Verdruß ersparen, auch, wo du kannst, ihnen wohl tun in dem Maße, wie sie mit dir in näherer Verbindung stehen, weil du nur in gegenseitiger Hilfeleistung und Liebe deine eigene Wohlfahrt gründen kannst. (81)

Der Gedanke der providentiellen Führung, der am Ende der Geschichte vom Kind und dem Bettler zum Ausdruck kommt, findet hier seine vernunftgemäße Erklärung: Gott hat die Welt so geschaffen, daß alle guten Gesinnungen und Taten sich selbst belohnen müssen. Die Koinzidenz von Wohltun und Wohlergehen beruht weder auf Zufall noch auf einem Wunder; sie ist vielmehr ein notwendiger Aspekt der Vernünftigkeit des göttlichen Weltenplanes und daher etwas, worauf wir bei allen unseren Entscheidungen fest bauen dürfen: „Daß es den guten Menschen wohl gehen müsse, kann man a priori dartun.“⁸²

Wer aber meint, er könne als einzelner einen Vorteil auf Kosten eines anderen oder des großen Ganzen erringen, der schadet letztlich

sich selbst, und zwar nicht nur aus Mangel an gutem Willen, sondern auch an vernünftiger Einsicht⁸³. Hätte sich z.B. das Kind in der Erzählung geweigert, sein Brot mit dem Bettler zu teilen, dann wäre sein Verhalten nur so zu erklären, daß es nicht genau bedacht habe, welche schlimme Folgen für alle Menschen, mithin auch für es selbst, entstehen würden, wenn sich niemand mehr verpflichtet fühlte, seinem in Not geratenen Nächsten zu helfen. Böse Taten sind also stets die Auswirkungen fehlerhaften Denkens, und Dummheit ist (besonders in einer Zeit des Aberglaubens und der Kurpfuscherei) kaum minder schädlich als eine wirklich schlechte Gesinnung. Nicht immer freilich kann den Leuten ihre Unwissenheit zum Vorwurf gemacht werden: „So ist denn Irren nicht eigentliche Verschuldung, sondern die Gleichgültigkeit gegen Irrtum und Wahrheit (Recht oder Unrecht) ist Verschuldung.“⁸⁴ Weil aber nur, wer die Folgen seiner Handlungen im voraus zu beurteilen vermag, sich auch für sie verantwortlich fühlen kann, so ist es wichtig, daß alle Menschen in den Regeln des schlüssigen Denkens unterwiesen werden. Deshalb ist ROCHOW bestrebt, sogar die einfachen Bauernkinder wenigstens mit einigen der elementarsten Kategorien der Logik - Ursache und Wirkung⁸⁵, Mittel und Endzweck⁸⁶, Zufall und Wesen⁸⁷ - vertraut zu machen und ihnen zu zeigen, wie die richtige Anwendung derselben auch jedesmal zum allgemeinen und individuellen Wohle führen müsse - so z.B., wie Krankheiten nur geheilt werden können, wenn ihre Ursachen erkannt worden sind, während eine Behandlung durch Unkundige, die sich auf bloße „Wirkungen“ (Symptome) beschränkt, das Leiden nur verschlimmert, so daß auch andere durch Ansteckung gefährdet werden.

In ROCHOWs utilitaristischem Denkschema ist die Beziehung zwischen Tugend und Nutzen reversibel: was gut ist, nützt - was nützt, ist gut. Daher enthält der Kinderfreund eine Fülle von praktischen Ratschlägen für Leben und Arbeit auf dem Lande, vom richtigen Düngen⁸⁸ über die Bienen-⁸⁹ und Seidenraupenzucht⁹⁰ und das Veredeln von Obstbäumen⁹¹ bis zur Stallfütterung des Rindviehs⁹²:

Einstmals, da sie sich miteinander über ihre Wirtschaft beratschlagten, tat Marie ihrem Manne unter andern den Vorschlag, alles was sie in der Branche gewönnen, an Kohl und Erdtoffeln, Rüben etc. künftig nicht mehr zu verkaufen, sondern den Winter durch ihren Kühen zu geben, weil es doch nur spottwohlfeil, Milch und Butter aber teuer wären. So würde der Vorteil größer sein. Das Vieh würde nämlich dabei fett werden, auch die Versäumnis des Verfahrens dieser Früchte gespart und von besser genährtem Vieh auch stärkere Kälber und besserer und mehrerer Dünger erhalten werden können.

Wilhelm fand den Vorschlag seiner Frau so nützlich, daß er ihn billigte und eine so verständige Frau täglich lieber gewann. (93)

Daß die Zurücksetzung des weiblichen Geschlechts, wie sie damals besonders in den unteren Volksschichten üblich war, weder klug noch gerecht sei, sucht ROCHOW seinen Lesern (unter denen man sich nicht ausschließlich Schulkinder vorstellen darf) durch eine ganze Reihe von Beispielen begreiflich zu machen. „Eine rechtschaffene Frau kann viel zur Besserung ihres Mannes beitragen“⁹⁴ schreibt er. „Sollte vielleicht dieses dem Lande nicht großen Vorteil bringen, wenn auch das weibliche Geschlecht zum richtigen Denken in Schulen mehr als bisher angeführt würde?“⁹⁵

Von nicht geringerem aufklärerischem Eifer zeugen die Lesestücke, in denen sich ROCHOW bemüht, die Schüler über das richtige Verhalten bei Krankheiten und Unfällen zu belehren: Die Hausmittel, Bekanntmachung eines Mittels, die Blattern ohne große Gefahr zu bekommen, Von den Mitteln, Totscheinende zu retten und andere mehr⁹⁶. ROCHOW hatte besonderen Grund, auf solche Themen einzugehen. In den Hunger- und Seuchenjahren 1771 und 1772 hatten viele seiner Bauern, statt unentgeltlich, wie er es ihnen ermöglicht hatte, einen von ihm besoldeten Arzt zu konsultieren, ihr Heil bei Quacksalbern gesucht und schweren Schaden erlitten⁹⁷. Er wußte daher aus Erfahrung, daß es wenig Zweck haben werde, die eingewurzelten Vorurteile der Alten zu bekämpfen. Umso dringlicher erschien es ihm, dem Irrtum und Aberglauben schon bei denen entgegenzuwirken, deren Jugend noch einen bleibenden Erfolg erhoffen ließ. Gerade auf dem Gebiet der Gesundheitspflege tat Aufklärung besonders not, und hier, wo die Folgen der Unkenntnis am verhängnisvollsten waren, ließ sich auch am klarsten erweisen, wie nützlich es sei, wenn man gelernt habe, sich seines Verstandes zu bedienen und einen vernünftigen Rat nicht in den Wind zu schlagen. „Unwissenheit tötet zuweilen“⁹⁸, gibt ROCHOW zu bedenken und warnt vor Leichtsinne in Krankheitsfällen⁹⁹, Kurpfuscherei¹⁰⁰ und falscher Ernährung¹⁰¹.

Der Kinderfreund sollte dem gesunden Menschenverstand da zum Siege verhelfen, wo dies am nötigsten war: bei der Landbevölkerung; denn bei ihr herrschten Ignoranz und Rückständigkeit wie sonst nirgends. Außerdem war hier, wo jeder Fortschritt der Vernunft sich in höheren Ernterträgen, kraft- und zeitsparenden Bewirtschaftungsmethoden, Minderung der Viehsterblichkeit, kurz: in handfestem materiellem Gewinn sichtbar

machen ließ, die Effektivität des aufgeklärten, von Vorurteilen befreiten, sich selbst vertrauenden Denkens unmittelbar demonstrabel. Darum ist der Kinderfreund ein eminent praktisches Buch, das den gesamten Umfang dessen umfaßt, was man als „gemeinnützige Kenntnisse“ zu bezeichnen pflegte. Diese Idee der Gemeinnützigkeit ist das durchgängige Prinzip, das die einzelnen Lesestücke trotz ihrer thematischen Verschiedenheit zu einem Ganzen vereinigt. Um dem „gemeinen Nutzen“ zu dienen, bedarf es sowohl der Tüchtigkeit als auch der Rechtschaffenheit; darum haben ROCHOWs Geschichten, selbst wenn sie von der Anlage eines Mistbeetes oder von den Grundsätzen einer gesunden Ernährung handeln, stets auch einen moralischen Aspekt. Ein Lesestück über die Verwendung optischer Gläser schließt mit der Mahnung: „Ihr, die ihr gesunde Augen habt und gut sehen könnt, danket Gott, lieben Kinder, daß er euch gesunde Augen geschenkt hat, womit ihr um euch her alle seinen schönen Werke sehen könnt und sündigt nicht mit euren Augen.“¹⁰² Häufig findet man am Ende einer Geschichte die Bemerkung, daß die genaue Befolgung der in ihr erteilten Ratschläge, gepaart mit Gottvertrauen und redlicher Gesinnung, nicht nur materiellen oder physischen Nutzen bringe, sondern auch bei den Mitmenschen beliebt und geachtet mache: „Wer geschickt ist, den hält man wert. Sir. 10, 28.“¹⁰³

Infolge seiner Simplizität ist das utilitaristische Denken durch ein hohes Maß an didaktischer Praktikierbarkeit ausgezeichnet. „Mir ist die Simplicität die Vermeidung des Unnötigen und das Bestreben, gute Endzwecke zu erlangen durch die leichtesten Mittel“¹⁰⁴, erklärt ROCHOW. Um die Kinder schlichter brandenburgischer Bauern zu tüchtigen Menschen zu erziehen, die sich für das größere Ganze, dem sie angehörten, mitverantwortlich fühlten, war es ohne Zweifel am einfachsten, wenn man sie lehrte, daß der sittliche Wert einer Handlung sich an der Vernünftigkeit ihres Zweckes ermesse und im Begriff des gemeinen Nutzens die Selbstliebe mit der Nächstenliebe in eins zusammenfalle. Vor allem wurde so verhindert, daß sich die moralische Erziehung in der bloßen Aufstellung allgemeiner und daher mit wenig konkreter Verbindlichkeit ausgestatteter Postulate erschöpfte. Nirgends im Kinderfreund ist der gemeine Nutzen nur ein abstraktes Prinzip, aus dem die moralischen Lehrsätze gleichsam more geometrico deduziert werden; stets erscheint er als die unmittelbar evidente Erfordernis einer konkreten Situation des alltäglichen Lebens. Gewiß steht auch für ROCHOW fest, daß die Stabilität des moralischen Verhaltens nicht anders zu erreichen sei als durch

gute Gesinnungen - aber gut sind Gesinnungen eben nur, sofern sie sich im Handeln manifestieren. So kann auch die Forderung nach zweckfreier Bestimmung der Sittlichkeit, auf die ROCHOW beim Studium der moralphilosophischen Schriften KANTS stößt, seine Überzeugung vom praktischen Wert der Utilitätsethik nicht ins Wanken bringen. „Mir scheint es“, so urteilt er über den Streit zwischen Kantianern und Eudämonisten, „sie können mit ihren Systemen nebeneinander bestehen.“¹⁰⁵ An dem ganzen Problem interessiert ihn überhaupt nur die pädagogische Seite. „Sind nicht alle Verheißungen der Eudämonisten wie das Bestreichen des Randes mit Honig, wovon ein alter Dichter sagt?“¹⁰⁶ gibt er zu bedenken. „Sinnlichkeit ist ja doch der Charakter aller Kinder. Der Satz: ‚Auf daß dir jetzt und künftig wohl sei‘ wirkt demnach kräftiger auf das Gemüt des Kindes als jeder höhere - ja, wenn man will - edlere Antrieb“¹⁰⁷, weshalb er zur Grundlage der moralischen Erziehung am besten geeignet sei. Insbesondere bei Kindern niederen Standes könne man sich getrost ganz auf Eudämonistik beschränken: „Schwerlich wird ihre Bestimmung Spekulation sein.“¹⁰⁸ Und so, ohne lange philosophische Erörterung, gelangt ROCHOW für die Lebenspraxis, die ihm, dem Utilitaristen, das allein Wichtige ist, zu dem Ergebnis: „Lange (für einige Menschen, sonderlich Frauenzimmer, vielleicht das ganze Leben hindurch!) wird also das eudämonistische System ausreichen.“¹⁰⁹

Nicht immer jedoch ist es möglich, den gemeinen Nutzen mit dem Vorteil jedes einzelnen Menschen in Einklang zu bringen. „Einige müssen Gebräuche, Gewohnheiten, Gerechtsame, ja Teile ihres Vermögens aufopfern, damit die meisten glücklicher werden.“¹¹⁰ Wem aber das irdische Glück ohne schwereres eigenes Verschulden und trotz allen Strebens versagt bleibt, der darf des himmlischen Lohnes umso gewisser sein; denn der eigentliche Gewinn eines durch Fleiß und Frömmigkeit gottwohlgefälligen Lebens liegt erst im Jenseits. Deshalb ist es töricht, sich vor dem Tode zu fürchten: „Nach dem Sterben erst folgt ewiger Genuß!“¹¹¹ Einen Jüngling auf dem Totenbett läßt ROCHOW mit folgenden Worten Abschied nehmen:

„Weinet und betrübet euch über meinen Tod nicht allzusehr, geliebte Eltern! Gott läßt aus weisen Ursachen einen früh, den andern spät sterben. Wer Liebe und Vertrauen zu ihm hat, ist niemals und auch im Tode nicht unglücklich. Mein Tod ist ja nur eine Veränderung meines Zustandes, ich komme aus dem bisherigen in einen andern und bessern Zustand. Sollte ich mich denn nicht freuen? Und da ich weiß, daß ihr mir alles Gute gönnt, geliebte Eltern, so freuet euch auch! ...“ (112)

Allein was dem Tode seinen Schrecken nehmen soll, ist weniger ein gottvertrauender Glaube als eine Spekulation. Daß es auf Erden nicht immer gerecht zugeht, nicht nur die Schuldigen von den Übeln betroffen, die Tugendhaften vom Glück begünstigt werden, wie sie es eigentlich verdienen, kann auch ROCHOW nicht leugnen, obwohl er es mit der Erklärung abzuschwächen sucht: „Alles Gute wird hier¹¹³ nicht sowohl nicht belohnt, als vielmehr alles Böse nicht bestraft.“¹¹⁴ Unbedingte Gerechtigkeit ist aber eine Forderung der Vernunft; denn „wenn die Gerechtigkeit keine Eigenschaft Gottes mehr ist, was sichert uns den Glauben an sein Dasein?“¹¹⁵ So vollkommen, wie sie als Schöpfung Gottes sein muß, ist die Welt nur dann, wenn die gestörte Beziehung zwischen Tugend und Nutzen wieder ins Gleichgewicht kommt, was einzig dadurch geschehen kann, daß alle Menschen, Gerechte wie Ungerechte, einst in der Ewigkeit das volle Äquivalent ihrer irdischen Taten empfangen werden: „Es wird also wohl eine Zeit bevorstehen, da Gott richten wird.“¹¹⁶

Durch solche Überlegungen sucht ROCHOW den Bereich des Religiösen seinem universalen Utilitarismus zu integrieren. Gerechtigkeit als „letzter Zweck aller Tugend und alles Bestrebens nach Vollkommenheit oder Ähnlichkeit mit Gott“¹¹⁷ verbürgt das summum bonum sowohl des gemeinschaftlichen Ganzen als auch jeder einzelnen Menschenseele. „Religionsübungen sind Tugendübungen“¹¹⁸, meint ROCHOW. „Was nicht den Menschen gut zu machen dient, gehört gar nicht zur Religion“¹¹⁹; denn diese ist eine „Lehre von den Anstalten Gottes zur moralischen Glückseligkeit seiner freien Geschöpfe“¹²⁰. Infolgedessen bedarf der Mensch viel mehr der Gerechtigkeit als der Gnade, mit der ROCHOW denn auch nicht allzu viel anzufangen weiß. Für ihn besteht sie nicht in der Vergebung der Sünden, sondern „ist die Bekanntmachung dessen, was der Mensch wissen muß, um zu dem durchaus nötigen Recht tun zu kommen, das vor Gott gilt.“¹²¹ Ob der Mensch von diesem Wissen aber auch den rechten Gebrauch macht, der ihn der ewigen Seligkeit würdig werden läßt, liegt ganz allein bei ihm selbst. Um nach Vollkommenheit zu streben, bedarf er der Vernunft und des freien Willens. Mit beidem hat Gott ihn versehen. Doch nur, wenn der freie Wille mit seinen Trieben und Begierden die Vernunft nicht beherrscht, sondern sich von ihr lenken läßt, kann der Mensch wirklich vollkommener werden: „Denn nur der Verständige kennt und liebt Vollkommenheit und kann also willig sein und geschickt werden zu allen guten Werken.“¹²²

Nicht zu Unrecht haben diese Ansichten ROCHOW den Vorwurf des Pelagianismus eingetragen.¹²³ Aber dessen ungeachtet war er, der durch Ernennung zum Domherrn von Halberstadt auch von der Geistlichkeit geehrte Ritter des brandenburgischen Johanniterordens, ein tief gläubiger, kirchlich frommer Mann, dem die Erneuerung der christlichen Religion aus dem Geiste der Vernunft und nicht, wie so manchem aufgeklärten Freigeist unter seinen Zeitgenossen, deren Zerstörung am Herzen lag. „Mein Zweck war nichts weniger“¹²⁴, schreibt er an ISAAK ISELIN, „als durch Verbreitung richtiger Grundsätze die großen nötigen Reformen vorzubereiten, da alle Menschenstände das Reich Gottes, das Reich des Lichts und der Wahrheit anerkennen und befördern.“¹²⁵ Von dem trotzigen Pochen der Reformatoren auf das sola fide des Römerbriefes freilich ist bei ROCHOW nichts mehr zu verspüren, und die Lehre vom stellvertretenden Leiden Christi betrachtet er als „etwas so ganz dem Wesen der Tugend und aller Möglichkeit der Veredlung unserer Seelen Widersprechendes“, daß er bekennt, er vermöge sich überhaupt nicht zu erklären, wie sie habe entstehen können.¹²⁶

Unter solchem Aspekt wird die christliche Tugend zur nackten Lohnmoral, die sogar das Ewige in die Verfügbarkeit des menschlichen Kaliküls zu ziehen sucht. Der Kinderfreund enthält eine Fülle von Lehrstücken und Merksätzen, in denen auf den ewigen Lohn hingewiesen wird, den der Fromme, Redliche als Gegenleistung für sein Streben erwarten darf: „Die erste Stufe der Erkenntnis und der Tugend, zu welcher wir uns auf Erden hinaufüben, bestimmt den Grad und die Stufe der Glückseligkeit, die wir beim Eintritt in das zukünftige Leben zu genießen haben.“¹²⁷ - „Beständige Glückseligkeit ist nach dem Tode der Lohn des Frommen.“¹²⁸ - Und noch deutlicher: „Der höchste Grad der Selbstliebe ist christliche Tugend.“¹²⁹

Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, wenn die christliche Religion im Kinderfreund mehr im Sinne einer Tugend- als einer Glaubenslehre erscheint. Dabei war es, wie die betreffenden Texte klar erkennen lassen, ROCHOWs Hauptanliegen, die Landschulkinder, die ja gewöhnlich aus sehr ärmlichen Verhältnissen stammten, zu der Einsicht zu bringen, daß die Standesunterschiede mit Notwendigkeit durch die Ordnung bedingt seien, die Gott selber dem menschlichen Zusammenleben gegeben habe, und daß daher nicht in äußerem Ansehen und Reichtum das wahre Glück bestehe, sondern in Gesundheit, Zufriedenheit und einem guten Gewissen. So z.B.

heißt es im Lied eines frommen Tagelöhners:

Nicht alle konnten Reiche sein,
Verschiedenheit erhält das Ganze,
Verschieden ist der Sterne Schein,
Verschieden Erde, Baum und Pflanze.

Mich setztest du in einen Stand,
Den Müh' und Arbeit stets begleiten.
Ich habe nichts als diese Hand,
Mein täglich Brot mir zu bereiten.

Doch ferne sei die Schuld von mir,
Gerechter! über dich zu klagen!
Auch diesen Mut hab ich von dir,
Der stark ist, mein Geschick zu tragen.

Du knüpftest Glück an meinen Fleiß.
Was konntest du mir Bessres geben?
Gesundheit ist der Mühe Preis;
Geschäftigkeit verlängt das Leben.

Der Hunger kennt des Essens Lust;
Der sanfte Schlaf ist für den Müden.
Dies alles, Trägen unbewußt,
Dies alles hast du mir beschieden ... (130)

Religiöse, moralische und lebenspraktische Lehren vereinigen sich im Kinderfreund zum Gesamtbilde einer harmonischen, vernünftig geordneten Welt, in der es dem Menschen vergönnt ist, in demütiger Beschränkung auf das seinem Stande Angemessene und Mögliche sein Leben zu genießen und sich schon hier eines - wenn auch bescheidenen - Glückes zu erfreuen: „Wer Gott recht aus Dankbarkeit liebt und durch Gehorsam ehrt, für den ist die Welt kein Jammertal.“¹³¹ Sogar die schwersten Übel, von denen die Menschen während ihres Erdendaseins bedroht werden, vermögen die universale Harmonie dieses Weltbildes nicht zu stören; denn auch sie sind in Wirklichkeit nur verborgene Wohltaten Gottes:

Das Unangenehme in dem menschlichen Leben ist entweder verschuldet, und dann ist es Strafe, zur Besserung nützlich, oder es trifft uns, ohne daß wir es veranlassen haben, und dann ist es Schickung oder Verhängnis des allerweisesten Gottes und Vaters und im ganzen gewiß gut und nützlich. (132)

Und noch das ohnehin nur vermeintlich Negative wird von den Daseinsfreuden mehr als aufgewogen: „Es ist mehr Gutes als Böses in der Welt.“¹³³ Denn durch einfache Überlegung könne man zu der Erkenntnis gelangen, daß z.B. auf einen Tag der Krankheit viele Tage der Gesundheit kommen, daß jedes Übel auch sein Gutes habe und meistens nur unsere Unmäßigkeit schuld sei, wenn sich die uns von Gott zugedachten Freuden in Leiden

verwandeln. Damit der Mensch dies einsehen und an der Weisheit des Weltenplanes partizipieren könne, wurde er mit Vernunft begabt; wer von ihr den rechten, gemeinnützigen Gebrauch zu machen weiß, dem gibt das Glück, dessen er schon auf Erden teilhaftig wird, ein Vorgefühl jener höheren Glückseligkeit, die ihn nach dem Tode erwartet, alle erlittene Unbill tilgend und damit die dem vernünftigen Denken zwar gewisse, aber noch verschleierte All-Harmonie ungetrübt offenbarend. So ist der Kinderfreund, wie ihn ROCHOW verstanden und verwendet wissen will, in der Tat viel mehr als ein Buch bloß zum Lesenlernen - nämlich Anleitung für ein glückseliges Leben in dieser und jener Welt.

2. DER BÜRGERLICHE RATIONALISMUS IM LESEBUCH DER AUFKLÄRUNG

ROCHOWs Bestrebungen fanden, obwohl sie der Beseitigung offensichtlichler Mißstände galten und geeignet waren, das „große Werk der Aufklärung, die Bildung der Unterschicht mit Hilfe einer ihren Lebensbedingungen entsprechenden Philosophie“¹ seiner Verwirklichung einen entscheidenden Schritt näherzubringen, keineswegs nur Zustimmung. „Die Besorgnis, als würden die Bauern durch Erlangung des gesunden Menschenverstandes zu klug werden“², war bei den privilegierten Ständen Brandenburg-Preußens viel zu tief eingewurzelt, als daß diese einem Manne, der sich die Verbesserung der ländlichen Schulbildung zum Ziel gesetzt hatte, ohne Mißtrauen hätten begegnen können. Nur klein war zunächst die Zahl derjenigen, bei denen ROCHOW die Einsicht zu wecken vermochte, daß eine Realisierung seiner Pläne dem wahren, rechtverstandenen Interesse von Adel und Geistlichkeit, das ja mit dem Wohle des Staatsganzen unlösbar verknüpft sei, nur nützen und dienen könne:

Ohne Zweifel würde dadurch ein glückliches, geehrtes, starkes, unbezwingbares Volk entstehen. Seine Regenten würden willige Liebe, Unterwerfung und Gehorsam um Gottes und des Gewissens willen (eine stärkere Triebfeder als Galgen und Stock), offene Ohren und selbst heimlichen Ungehorsam ohne beschimpfende Aufsicht gedungener und doch vielleicht treuloser Aufseher meidende Untertanen vorfinden, und dieses würde ihnen ihr Regentenamt sehr erleichtern.

Die Bezielung der möglichsten wirtschaftlichen Endzwecke durch kluge Benutzung des Bodens und der Lage würde Wohlstand, Reichtum und Überfluß allenthalben im Lande verbreiten. Denn ein aufgeklärtes Volk zeichnet sich vorzüglich darin aus. (3)

Man verstand ihn nicht oder wollte ihn nicht verstehen. Es wurde ihm vorgeworfen, er mache „manquierte Raisonneurs“⁴ aus den Bauern, sein Landesherr FRIEDRICH DER GROSSE, einer der aufgeklärtesten Fürsten des Jahrhunderts, ließ nicht eben gnädig verlauten, es sei „auf dem platten Lande genug, wenn sie ein bißchen lesen und schreiben lernen; wissen sie aber zuviel, so laufen sie in die Städte und wollen Sekretars oder sowas werden“⁵, und selbst ein so für alles Neue aufgeschlossener, von philanthropinem Geist beseelter und ROCHOW persönlich wohlwollender Mann wie ZEDLITZ vermochte - bei aller Zustimmung im Prinzipiellen - seine Skepsis gegen den „enthusiastischen Kosmopoliten“⁶ doch nicht ganz zu unterdrücken.

Aber nur weil man sie verkannte, konnten ROCHOWs Ideen solche Befürchtungen hervorrufen. Denn dieser, selbst einem alten märkischen Rittergeschlecht entstammend, war nichts weniger als ein Revolutionär. Politische Ordnungen galten ihm als unantastbar; seine Kritik wandte sich niemals gegen das herrschende Sozialsystem als solches, sondern stets nur gegen dessen Entartungen. Nicht einmal die Aufhebung der Leibeigenschaft hielt er für notwendig, sofern nur gewährleistet war, daß der Patron seine Macht nicht despotisch mißbrauchte.⁷ Da er an die Vernunft glaubte, mußte er die Gewalt verurteilen. „Der Befreier von Nationen oder Völkern aus ihrer politischen Sklaverei muß ihr rechtmäßiger Regent sein“⁸, schrieb er um 1794, als der Jakobinerterror in Frankreich seinen Höhepunkt erreicht hatte. Freiheit werde nur allzu oft ganz äußerlich verstanden und schade dann mehr als sie nütze; die schlimmste Form der Sklaverei sei diejenige, „in welcher meine Seele von Gewohnheiten, Vorurteilen und Aberglauben mit ihren Begleitern, der Furcht und der Skrupulosität, gefesselt, das eigne Denken über wichtige Gegenstände scheut und sich blindlings angenommenen Führern anvertraut.“⁹ - „Die wahre Befreiung des Menschengeschlechts (nicht einzelner Stände oder des einen auf Kosten des andern) ist demnach die innere.“¹⁰ Nur sie führt den Menschen zum Bewußtsein seiner sittlichen Würde und läßt den Zustand der moralischen Glückseligkeit zum eigentlichen Ziel allen Strebens werden. Dieser aber ist auf jeder gesellschaftlichen Stufe, in jedem Beruf und sogar unter den dürftigsten Lebensbedingungen erreichbar; denn er besteht einzig und allein in der Übereinstimmung mit dem Willen Gottes, der ja auch die sozialen Ordnungen als einen Teil seines Weltenplanes geschaffen hat, zum Nutzen und Heil der Menschen. Daher wird ROCHOW nicht müde, Zufriedenheit als das eigentliche Lebensglück zu preisen:

Klug und verständig werden heißt bei mir nicht arglistig, treulos, rebellisch, um der eingebildeten höheren Einsichten widersprechend (raisonneur), neuerungssüchtig und seines Berufes überdrüssig werden, sondern ich nenne nur denjenigen klug, der die Pflichten seines Standes kennt, die Vorteile desselben zu nutzen weiß und selbst aus dem Übel das damit vermischte Gute herauszufinden versteht, oder, wenn diese kürzere Erklärung besser gefällt, der in jedem Stande sich so verhält, daß ihm seine Lebensart kein Hindernis zur Vollkommenheit wird. (11)

Im Kinderfreund ermahnt er seine jungen Leser, sich mit den Verhältnissen ihrer Herkunft zu bescheiden und den Trägern der weltlichen wie der geistlichen Gewalt gehorsam zu sein: „Gott regiert die Menschen durch

Obrigkeiten. Die Obrigkeit ist von Gott verordnet. Sie strafet die Bösen und ist der Frommen Schutz und Beistand."¹² Und in jenem Briefe, der dem Zerwürfnis mit ZEDLITZ vorhergeht, rechtfertigt er seine Bestrebungen noch einmal mit den Worten: „Unser Dichten und Trachten ist, gute Christen, gehorsame Untertanen und tüchtige Landwirte zu bilden. Der ärgste Despotismus hätte ja dieses alles nicht zu fürchten" - um wieviel weniger also ein Staatswesen, regiert von einem „gerechten und edel denkenden Monarchen, dessen gnädige Gesinnungen gegen sein armes und treues Volk"¹³ die sicherste Gewähr dafür bieten, daß Aufklärung der niederen Stände weder Unbotmäßigkeit zur Folge haben noch aus anderen Gründen den Untertanen hindern werde, „ein geschickter Bauer (cultivateur), ein fleißiger Arbeiter, ein treuer Diensthofe, ein tüchtiger und gehorsamer Soldat"¹⁴ zu sein. „Unter die Klugheit des christlichen Untertanen ist Gehorsam als eines der Hauptstücke gehörig"¹⁵, schreibt ROCHOW. „Was schadet also der Unterricht in der wahren Klugheit dem Staate?"¹⁶

Es ist das Ethos des Dritten Standes, des im absolutistischen Staat seiner einstigen politischen Bedeutung verlustig gegangenen Bürgertums, dem ROCHOWs pädagogisches Gedankengut entstammt, wenn auch er selber zur Aristokratie gehörte - ein Untertanen-Ethos, wurzelnd in der engen, nüchternen, nicht selten von Sorge überschatteten Welt einer nur dienenden, von Gunst und Willkür abhängigen Gesellschaftsklasse, der nichts ferner lag als ein kämpferisch wagender, gegen Widerstände trotzig sich behauptender Mut. Für die Bürger damaliger Zeit war es ein Gebot der Lebensklugheit, sich an solche Tugenden zu halten, die mit dem bescheidenen Dasein eines friedlichen Handwerkers, eines biedereren Kaufmanns in Einklang gebracht werden konnten:

Ihr Glück war eine gewisse Art, sich mit dem Möglichen zu begnügen, ohne das Absolute zu fordern; ein Glück des Mittelmaßes, des „juste milieu", das aus Furcht vor einem vollen Verlust den vollen Gewinn ausschloß, entsprach dem Verhalten von Menschen, die ruhig die Wohlthaten hinnehmen, die sie in dem, was jeder Tag bringt, erkennen. (17)

Im Bürgertum des siebzehnten Jahrhunderts hatte die protestantische Lehre von der absoluten Verderbtheit der menschlichen Natur zunächst zu einer Haltung der intellektuellen Askese¹⁸ geführt: da die Erkenntnis der ewigen Wahrheiten nur sola fide, sola gratia vergönnt sei, so könne der rechte Gebrauch, zu dem Gott die menschliche Vernunft bestimmt habe, unmöglich in metaphysischer Spekulation liegen.

Nur soweit die Vernunft sich auf die Probleme dieser Welt und dieses Lebens beschränkt und sich dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit unterwirft, kann sie zu positiven Resultaten führen, nur dann kann sie als „gesunde Vernunft“ gelten ... Sie hält sich von Fragen fern, zu deren Lösung sie infolge ihrer Schwäche nicht befähigt und daher von Natur aus nicht bestimmt ist; statt dessen konzentriert sie sich auf die Dinge, die in ihrer Reichweite liegen: Sie ermöglicht es dem Menschen, das Nützliche vom Nutzlosen zu scheiden, und lehrt ihn, wie er das Nützliche vollbringen kann. (19)

Entsprechend der Eigenart bürgerlicher Lebensführung mußte solche Beschränkung auf die praktischen Erfordernisse des Alltags sich vor allem in einer Steigerung der wirtschaftlichen Aktivität auswirken, und es war unvermeidlich, daß sich das kommerzielle Denken des Bürgers allmählich von der religiösen Idee des Nächstendienstes emanzipierte, in der es ursprünglich seine Rechtfertigung gefunden hatte; „die Ethik des Kapitalismus, die das Streben nach Geld von der Bedarfsdeckung abtrennt und zum Selbstzweck macht, wird jetzt zur Ethik der deutschen Aufklärung.“²⁰ Kein Wunder also, wenn es gerade die wirtschaftlichen, für die Kunst des rechten Haushaltens bedeutsamen Tugenden waren, die im bürgerlichen Standesethos den höchsten Rang einnahmen: Ordnungsliebe, Genügsamkeit, Fleiß, ein vorsorglich genau rechnender und planender Sinn für das ohne großes Risiko Mögliche - Tugenden, die den Bürger als einen Menschen kennzeichnen, „der aus eigener Anstrengung und mit beschränkten, ihn zur Sparsamkeit zwingenden Mitteln ein geordnetes wirtschaftliches Leben aufzubauen unternimmt.“²¹

Es leuchtet ein, daß die Gesinnungswerte einer aristokratischen Lebenshaltung - wie Stolz, Kühnheit, Tatkraft, weltmännische Gewandtheit - im Tugendkatalog der bürgerlichen Moral keinen Platz finden konnten; denn die höheren Sphären des politischen und militärischen Wirkens - das eigentliche Bewährungsfeld aristokratischer Tugenden - blieben den Angehörigen des Dritten Standes verschlossen:

Der Bürger hat keinen Anteil an der Politik und verlangt keinen Anteil; er versteht die komplizierten wirtschaftlichen und politischen Beziehungen der einzelnen Länder zueinander nicht und überläßt diese Probleme dem Fürsten und seinen Beamten, die die nötigen Kenntnisse für die Lösung solcher Aufgaben besitzen. (22)

Grundsätzlich mußte der Bürger daran interessiert sein, daß die bestehende Ordnung sich so wenig wie möglich veränderte; denn wenn sie auch andere mehr begünstigte als ihn, so fand er in ihr doch die Sicherheit,

deren er zur stetigen Entfaltung seines merkantilen Strebens bedurfte.²³ So wird es verständlich, daß die Idee der sozialen Gleichheit nicht nur in den herrschenden Schichten, sondern auch im Bürgertum auf entschiedene Ablehnung stieß; schon der bloße Versuch, sie zu verwirklichen, hätte ja zum völligen Umsturz aller bestehenden Verhältnisse führen müssen. „Es wäre töricht“, hieß es daher, „die Stände gleichmachen zu wollen: es genügt, daß die Menschen vor dem Gesetz gleich sind, und daß die Geburt keine Vorrechte verleiht; hierin allein besteht die Gleichheit.“²⁴

Als sich im Laufe des achtzehnten Jahrhunderts die Überzeugung durchsetzte, daß der Erwerb von Kenntnissen auch außerhalb der Grenzen des Utilitätsprinzips gerechtfertigt und sogar erstrebenswert sei, weil er der Vervollkommnung des Menschen diene²⁵, da war es dieser beharrliche, an der überlieferten ständischen Ordnung zäh festhaltende bürgerliche Konservativismus, der sich mit dem Gedanken einer uneingeschränkten Popularisation des Wissens nicht zu befreunden vermochte. Bildung wurde zum Standesprivileg des Bürgertums. Man bestritt, daß es für das gesellschaftliche Ganze nützlich sei, auch den untersten Volksschichten die Teilnahme an den geistigen Errungenschaften der Aufklärung zu gewähren:

Das Wohlwollen wird bereitwillig bis zum dritten Stand, bis zu den Handwerkern ausgedehnt, aber nicht bis zum vierten Stand; man unterscheidet in dem, was man Volk nennt, die Berufe, die eine rechtschaffene Erziehung erheischen, und diejenigen, die nur körperliche Arbeit und tägliche Mühe fordern ... Würdig jeden Interesses sind alle jene honnetes gens, die man zu einer gewissen geistigen Umwälzung mitreißen kann; aber die Kanaille wird immer bleiben, was sie war. (26)

ROCHOWS pädagogische Fürsorge jedoch galt gerade den Kindern derer, die nicht den Vorzug genossen, zur Klasse der honnetes gens gerechnet zu werden: der Bauern und ihres Gesindes, der Häusler, Dienstboten und Tagelöhner. Für ihn ist es geradezu ein Verbrechen, irgendeinem Menschen, er sei, wer er wolle, die Schulbildung zu verweigern. „Denn ganz unzweifelhaft kann, ohne richtig zu denken, der Bewohner der Hütte so wenig den ihm vergönnten Teil menschlicher Glückseligkeit erlangen als der größte Fürst den seinigen.“²⁷ Darum gehöre es „zu den allgemeinen Rechten der Menschheit, daß, wer vernünftig geboren wurde, mithin ein freies Glied der menschlichen Gesellschaft sein könnte, ja auch verständig werde. Denn der Schaden, den ein Unverständiger, zu

welcher Menschenklasse er immer gehören mag, anrichten kann, ist, wie die Geschichte lehrt, oft sehr wichtig und von erheblichen Folgen."²⁸ Es sei daher unabdingbar, „daß dergleichen Unterricht kein Vorrecht gewisser Stände sei, sondern als allgemeines Menschenrecht auch dem Geeringsten und Ärmsten mitgeteilt werden."²⁹

Allerdings ist auch ROCHOW der Ansicht, daß wissenschaftliche Bildung nicht das Ziel des allgemeinen Unterrichts sein könne. „Bei den Kindern der Landleute wird nun auf diesen zur Beförderung des gemeinen Menschenverstandes ihnen ganz unentbehrlichen Unterricht nichts Wissenschaftliches oder zur Gelehrsamkeit Gehöriges gegründet und fortgebaut, wie bei der Bildung junger Gelehrten freilich geschehen muß“³⁰, räumt er ausdrücklich ein. Trotzdem gelang es ihm nicht, den Widerspruch der auf ihrem Bildungsprivileg beharrenden Konservativen zu vermeiden. Selbst der Abt RESEWITZ, Verfasser einer Erziehung des Bürgers³¹ und durchaus keiner von ROCHOWs Gegnern³², urteilte über dessen ersten, dem Kinderfreund vorausgegangenen Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute, er sei „zu gelehrt, die Sprache zu abstrakt und das Interesse der Materien für den Zustand des Landmannes nicht genug in das Licht gesetzt.“³³ Im Kinderfreund war ROCHOW, der diese Kritik sehr ernst nahm, noch mehr darauf bedacht, den Stoff auf das zu beschränken, was für eine spätere Tätigkeit in der Landwirtschaft von unmittelbarem Nutzen war, und dies in der allereinfachsten Form darzustellen. „Von metaphysischer Erziehung“, so versichert er dem Minister VON ZEDLITZ, „... halte ich dafür, sei bei Prüfung der hiesigen Schulen nichts zu finden.“³⁴ Zwar bekräftigt er gleichzeitig seine bereits früher geäußerte Überzeugung, ein „Exzedieren“ der Vernunft sei allein schon deshalb ganz undenkbar, „weil nämlich doch, bevor in Klugheit exzediert werden könnte, erst der rechte Grad erreicht sein müßte, welcher an sich selbst schon den Exzeß verhindert“³⁵ - im Grund aber kommt die Auffassung, zu der auch ROCHOW sich nolens volens bekehren mußte, den einst in der deutschen Frühaufklärung wirksam gewesenen Tendenzen sehr nahe, jede intellektuelle Betätigung, die nicht unbezweifelbar einem „gemeinnützigen“ praktischen Zweck diene, als sündhaft und schädlich zu verwerfen.³⁶ Nur war mittlerweile die theologische Argumentation durch eine sozialpolitische ersetzt und das Verdikt auf die untersten Volksschichten, also vor allem den Bauernstand, beschränkt worden. Wie sehr diese Auffassung sogar aufgeklärtesten Geistern zu eigen war, bezeugt die Äußerung des Freiherrn VON ZEDLITZ vor der Berliner Akademie der

Wissenschaften, ein Schüler müsse lernen, daß WILHELM BÖCKEL, der das Einsalzen der Heringe erfand, sich größeres Verdienst erworben habe als der Dichter der Henriade.³⁷

Was den Kinderfreund betrifft, so bedeutete die Begrenzung des Stoffes auf das, was man im engen Bereich des kleinbäuerlichen Lebens als nützlich gelten ließ, den Zwang, das zeitgenössische Weltbild auf wenige einfache Formeln zu reduzieren und damit zu simplifizieren. Das Ziel konnte, den Idealen der Aufklärung gemäß, kein anderes sein, als die armen Bauernkinder mit Hilfe des Lesebuches zu glücklichen Menschen zu erziehen - und zwar, obgleich vorauszusehen war, daß sie ihr Leben lang fast alles würden entbehren müssen, was zu den „äußeren“, wirtschaftlichen Bedingungen des Glücklicheins gehört. Zwar konnte sich ROCHOW auf die im Denken seines Jahrhunderts fest verwurzelte These berufen, „daß die Glückseligkeit wesentlich auch von der Zufriedenheit mit dem Stande abhängt, in welchen die Vorsehung den Menschen versetzt hat.“³⁸ Dadurch aber wurde der Widerspruch nicht gelöst, der darin lag, daß der Kinderfreund einerseits kein anderes Prinzip des Handelns anerkannte als das Streben nach praktischem Nutzen (und das heißt in den meisten Fällen ganz einfach: nach materiellem Gewinn); andererseits jedoch eine Glücksidee sich zu eigen machte, deren Wesen gerade in der Zufriedenheit als der inneren Unabhängigkeit von allen materiellen Gegebenheiten bestand.

Deutlichster Ausdruck dieses Widerspruches der utilitaristischen Tat-Ethik³⁹ zur Innerlichkeit der ROCHOWschen Glücksidee ist ein eigenartig ambivalentes Verhältnis zum Begriff der Prosperität. Selbstverständlich mußte in einem Lesebuche, das die Kinder der landwirtschaftlich tätigen Volksklasse auf ihren späteren Beruf vorbereiten sollte, das Streben nach materiellem Gewinn positiv beurteilt werden, sofern es sich nur in den Grenzen der Redlichkeit hielt. Dem Kinderfreund fehlt es denn auch keineswegs an Hinweisen auf den wirtschaftlichen Nutzen der Tugend. „Die Kunst, die am längsten nährt, ist die beste“⁴⁰, heißt es da. Von Wilhelm, einem Bauern, der es aus Rechtschaffenheit unterläßt, mit seiner Ernte zu spekulieren, wird berichtet, er habe „doch im Durchschnitt mehr eingenommen als andre, die oft auf Teuerung warteten und die gute Gelegenheit zum Verkauf versäumten“⁴¹, und von Georg, einem anderen Bauern, weiß der Kinderfreund zu erzählen:

Als einst bei nasser Witterung das Getreide schlecht geraten war, und der Scheffel Roggen drei Taler galt, da rechnete Georg aus, daß er sonst gewöhnlich sechzig Scheffel Roggen zu Brot gebraucht hätte. Er fing also gleich nach der Ernte zu sparen an und kaufte drei Wispel Erdtoffeln, für sechzehn Taler den Wispel, das waren achtundvierzig Taler. Und nun verkaufte er dreißig Scheffel Roggen für neunzig Taler, weil er statt des mehreren Brots nun Erdtoffeln speisete, und gewann auf die Weise bei der teuren Zeit, da fast ein jeder verlor, zweiundvierzig Taler ... (42)

Doch während ROCHOW sich bemüht, den merkantilen Sinn der Kinder zu wecken und in die Bahnen ehrlichen Gewinnstrebens zu lenken, warnt er sie zugleich davor, Daseinserfüllung und Selbstbestätigung allein in den Erfolgen ihrer wirtschaftlichen Tüchtigkeit zu suchen. In der Beschränktheit der Mittel, der Gefahr hohen Verlustes im Falle einer Mißernte oder Viehseuche und der auch im Wohlstand bestehen bleibenden Abhängigkeit von der Gunst des Feudalherren lagen genug Gründe, sich vor einer allzu hohen Wertschätzung der materiellen Güter zu hüten. Nicht im Überfluß an äußeren Reichtümern, so lehrte daher der Kinderfreund, bestehe das wirkliche Lebensglück, sondern in der Kunst, seine Bedürfnisse und Wünsche den vorhandenen Mitteln anzupassen: „Denn der Wunsch ... ist ein Begehren dessen, was nicht da ist. Die Weisheit aber ratet, sich zu begnügen mit dem, was da ist.“⁴³ Darum müsse sich der Mensch von frühester Jugend auf darin üben, seine Begierden zu zähmen, sein Herz an nichts zu hängen, dessen Verlust ihn unglücklich machen würde⁴⁴, „und alle vergänglichen Dinge im Durchgange dieses Lebens mäßig zu gebrauchen, ohne sie sich unentbehrlich zu machen.“⁴⁵

Wie gelangt man zu solch zuchtvoller Selbstbescheidung? Nicht durch einen starken Willen, sondern durch langjährige Gewohnheit; denn „die Tugend selbst ist eine Gewöhnung, nach Recht und Pflicht zu handeln.“⁴⁶ Aus dieser Auffassung spricht ein Rest vom lutherischen Geist des servum arbitrium, der noch die deutsche Frühaufklärung maßgeblich beeinflusst hatte: „Da der menschliche Wille seiner Natur nach verdorben ist, ist jeder Akt des Willens böse; je mehr daher das Wollen durch gewohnheitsmäßiges Handeln ersetzt wird, umso weniger kann sich die Verdorbenheit des Willens auswirken.“⁴⁷ Für die spätere Aufklärung, die ja das sittliche Vermögen des menschlichen Willens viel optimistischer beurteilte, war allerdings diese theologische Argumentation nicht mehr brauchbar; sie wurde daher durch eine mehr psychologische Überlegung ersetzt, jedoch ohne daß sich dadurch in der praktischen Nutzenanwendung etwas änderte: Besteht das Glück seinem Wesen nach in einem inneren Zu-

stand, nämlich der Gemütsruhe eines Menschen, der seine Begierden zum Schweigen gebracht hat und mit seinem irdischen Los zufrieden ist, so muß alles, was diesen Zustand zu stören geeignet ist, als Unglück empfunden werden. Wer bei jeder Versuchung, die an ihn herantritt, der ganzen Kraft seines Willens bedarf, um ihr zu widerstehen, ist folglich zum glücklichen Menschen untauglich; denn seine Seele befindet sich in dauernder Erregung. Um eine Begierde zu überwinden, muß der Wille eine zweite, noch stärkere zu Hilfe rufen; aber „Begehren ist stets mit Heftigkeit verbunden“ und „versetzt in den leidenschaftlichen Zustand der Seele“⁴⁸ - also ins Gegenteil jener ruhigen und heiteren Gemütslage, in der allein das Glück zu finden ist. Gute Gewohnheiten, die dem Menschen die Qualen des Willenskampfes ersparen, sind daher ein wahrer Segen und die sicherste Gewähr für ein zugleich glückliches und gottwohlgefälliges, tugendhaftes Leben: „Plus valent boni mores quam leges.“⁴⁹ Einen Menschen erziehen, kann demnach nichts anderes heißen als „ihn gewöhnen, nach guten Grundsätzen zu handeln.“⁵⁰

Diese hohe Wertschätzung fester Gewohnheiten entspricht einem Grundzug bürgerlichen Wesens: dem Bestreben nämlich, sich die Umwelt durch eine den Zufall soweit wie nur möglich ausschließende Planung und Organisation rational verfügbar zu machen.⁵¹ Durch Gewohnheiten kommt Ordnung in das menschliche Leben, das dadurch zu einem Abbild kosmischer Verhältnisse wird: „Die Jahres- und Tageszeiten, die Einrichtung der Nahrungsmittel zu den Geschöpfen, die dadurch genährt werden sollen, die absichtsvolle Verschönerung der leblosen Natur, die Ordnung und Regelmäßigkeit in den Bewegungen der großen Himmelskörper, die nützliche Einrichtung der verschiedenen Tierarten“, vor allem aber „die Zusammenstimmung der uns von Gott angeratenen Mittel zur Glückseligkeit mit den Wünschen und Empfindungen einer jeden unverdorbenen Seele“ sind Manifestationen eines Schöpfergeistes, dessen unermeßliche Weisheit vornehmlich aus der universalen Ordnung ersichtlich wird, die „seiner lebendigen Geschöpfe Glückseligkeit nach dem verschiedenen Maß ihrer Empfänglichkeit zum Endzweck hat.“⁵² Indem der Bürger in der vernünftigen Ordnung seiner kleinen Alltagswelt die große Schöpfungsordnung gleichsam wiederholt, verwirklicht er den ihm aufgetragenen Teil des Weltenplanes und genügt zugleich dem tiefen Bedürfnis nach providentieller Absicherung, das er hegt: in einer Welt, deren Prinzipien Vernunft und Ordnung sind, gibt es kein blindes Schicksal, und so bleibt dem Menschen selbst in der schlimmsten Lage der Trost, „daß Gott

auch bei zugeschickten Leiden die besten Absichten habe und daß, wenn wir oft nicht sogleich wissen, wozu das Leiden uns gut ist, wir doch hernach erfahren werden, wie gut es unser himmlischer Vater mit uns meine."⁵³

In der Tat schufen sich die Menschen des achtzehnten Jahrhunderts, indem sie ihr Glück in der erfüllten Innerlichkeit eines heiter-gläubigen Gemütes und guten Gewissens suchten und ihren eigenen beschränkten Lebensbereich mit der universalen Ordnung des Weltganzen verknüpften, ein Refugium, dessen Friede von äußeren Einflüssen kaum gestört werden konnte. Welt- und Lebensanschauungen wie die vom Kinderfreund vermittelten waren daher sehr wohl geeignet, das Dasein der einfachen Leute aus dem „niedereren Volk“ mit einem Sinnhorizont zu umgeben, der ihrem Verständnis und Bedürfnis entsprach. Ganz gewiß also ist das, was durch ROCHOW vom Geiste bürgerlich-rechtschaffenen Menschentums in das deutsche Volksschullesebuch einging, mehreren Generationen von Kindern der unteren Stände zur echten Lebenshilfe geworden. Ein starkes Gefühl der Geborgenheit, ein ruhig-sicheres Bewußtsein, am rechten Platze zu stehen und so, wo auch immer, als einzelner die Ordnung des großen Ganzen mitzutragen, konnte aus dieser naiven, doch keineswegs primitiven Sittlichkeit einer vita civilis erwachsen, von der HERMAN NOHL sagt:

Sie ist nicht schwächliche Resignation, sondern bedeutet eine vollgültige Lebenshaltung, die gewiß ihre Grenzen hat, der der Glanz des Heroischen oder Genialen oder Absoluten fehlt, die aber - das ist die Behauptung - der feste Grund jedes gesunden nationalen Daseins ist. (54)

3. DAS LESEBUCH IM GEFOLGE VON ROCHOWS „KINDERFREUND“

Bei dem außerordentlichen Erfolg, der dem Kinderfreund von Anfang an beschieden war, ist es nicht zu verwundern, daß er nicht nur weiteste Verbreitung, sondern auch zahlreiche Nachahmer fand, denen allen die Intention gemeinsam war, praktische Moral, verbunden mit nützlichen Kenntnissen, zu lehren und dadurch in den Kindern der unteren Volksklassen den Grund für eine Gesinnung der Zufriedenheit mit den bestehenden Daseinsbedingungen zu legen; denn, so hieß es, „der gute und vernünftige Mensch befindet sich in jedem Stande wohl.“¹

Es wurden aber auch Stimmen vernehmbar, die dem Kinderfreund zwar die Anerkennung nicht versagten, jedoch die Einschränkung machten, daß er zu sehr auf den Lebenskreis des Bauernkindes zugeschnitten sei, als daß man ihn mit gleichem Erfolg auch an anderen als ländlichen Schulen benutzen könne.² Man hatte noch nicht die Vorstellung einer für alle Glieder der Gesellschaft in gleicher Weise grundlegenden Allgemeinbildung, deren Wert nicht an einen bestimmten Berufszweck gebunden ist. Nützlich, so meinte man, seien nur diejenigen Kenntnisse, die unmittelbar zum eigenen Broterwerb und zur Erfüllung der Standespflichten dienten. Unter dem Einfluß dieser Anschauung entstanden nicht nur zahlreiche Lesebücher für die Kinder des Bürgertums, sondern sogar solche für Soldatenkinder - diese allerdings nur im Königreich Preußen - und für Kinder aus dem Gesindestande.

Die Lesebücher für Soldatenkinder³ gehen auf eine Zirkularverordnung zurück, die König FRIEDRICH WILHELM III. am 31. August 1799 an die Regimentsschulen der preußischen Armee ergehen ließ. Darin wird ausdrücklich gefordert, daß der Unterricht an diesen Schulen geeignet sein müsse, den künftigen Soldaten zu einem richtigen Urteil über seinen Stand anzuleiten, was nur möglich sei, „wenn niemand das Bestreben nach höheren Dingen in ihm zu wecken sucht. Der Keim zur Unzufriedenheit mit seinem Stande wird sich aber in eben dem Grade entwickeln, in welchem man seinen wissenschaftlichen Unterricht weiter ausdehnt.“ Der Stoff eines Lesebuches für künftige Soldaten sei daher auf „in dem bürgerlichen Leben verbotene Handlungen und die darauf gesetzten Strafen in

katechetischer Form so kurz und deutlich als möglich" sowie auf „die wichtigsten Ereignisse des Vaterlandes" einzuschränken; denn sein einziger Zweck sei es, „Liebe und Anhänglichkeit für dasselbe, Stolz auf die Thaten unserer Vorfahren und die Begierde zur Nachahmung derselben zu erwecken.“⁴

Auf den Appell des Königs hin wurden in der Tat einige Entwürfe eingereicht, die dieser zur Begutachtung an das Oberkonsistorium weiterleiten ließ. Auch das Kriegskonsistorium mußte sein Urteil abgeben. Für geeignet befunden wurde schließlich ein Vaterländisches Lesebuch für Land- und Soldatenschulen, für dessen (ungenannten) Verfasser FERDINAND BÜNGER einen Leutnant VON REICHE hält, der mit seinem Entwurfe zwar nicht den Beifall der Konsistorien, aber den des Königs gefunden hatte. Das Buch ist eine Sammlung von Berichten und Anekdoten aus der preußischen Geschichte, die - wie die von BÜNGER gebrachten Textbeispiele zeigen - in ziemlich stark auftragender Manier vor allem Persönlichkeit und Leistung der Hohenzollernherrscher glorifizieren; denn Vaterlandsliebe galt in jener Zeit noch als identisch mit der Liebe zum angestammten Fürstenhaus. Die Wirkung der Soldatenlesebücher kann jedoch keine große gewesen sein; selbst der sonst sehr auf Vollständigkeit bedachte HEINRICH FECHNER erwähnt sie nicht. Beachtung verdienen sie nur insofern, als sie die ersten sind, in denen - wenn auch nur in moralisierender Form und ohne chronologischen Zusammenhang - geschichtlich-patriotische Stoffe Aufnahme gefunden haben, die sich im übrigen erst nach den Befreiungskriegen einen festen Platz im deutschen Volksschullesebuch erwarben.

Die meisten der auf ROCHOWs Kinderfreund folgenden und ihn mehr oder minder kopierenden Lesebücher aber waren zum Gebrauch an Bürger-schulen bestimmt. Sie hatten oft, um die Lust am Lesen zu wecken, sehr anspruchsvolle Titel; so z.B. erschien 1793 ein Lesebuch für Kinder, die gern verständiger und besser werden wollen, dessen Verfasser JOHANN FRIEDRICH WILBERG, ein von ROCHOW selbst ausgebildeter Lehrer war. Andere Lesebücher rühmten sich, „als Stoff zu Übungen des Verstandes, Nachdenkens und des Gedächtnisses nutzbar" zu sein⁵ oder „zur Beförderung der Moralität und Religiosität“⁶, „zur Veredlung jugendlicher Herzen und Verfeinerung des sittlichen Gefühls“⁷ zu dienen. Auch die Vorliebe für den Kunstgriff, Belehrungen in die Form von Gesprächen zu kleiden, die würdige Familienväter - sie haben klangvolle Namen wie

Meister Liebreich⁸ oder Vater Trautmann⁹ - mit ihren Kindern führen, übernahm man von ROCHOW. Auch Gutmann, die Titelfigur von KARL TRAU-GOTT THIEMES Lesebuch Der sächsische Kinderfreund¹⁰, ist ein solcher Mentor. In langen Dialogen, von denen sich der heutige Leser nur schwer vorstellen kann, daß sie für die Volksschüler damaliger Zeit weniger ermüdend gewesen seien als für ihn selber, bespricht er mit seiner lernbegierigen Kinderschar Wissenswertes aus den verschiedensten Bereichen der Natur und des Menschenlebens. So bleibt durch die Identität der an den Gesprächen beteiligten Personen bei aller Mannigfaltigkeit des Inhalts der Eindruck eines zusammenhängenden Ganzen wenigstens nach außen hin gewahrt. Als Vorbild diente ihm offensichtlich neben dem ROCHOWschen auch der WEISSEsche Kinderfreund und vielleicht auch JOACHIM HEINRICH CAMPEs Robinson der Jüngere mit seinem Wechsel von Erzählung und Lehrdialog, der ja auch selbst, obgleich ursprünglich nicht eigens dazu bestimmt, gelegentlich als Schulbuch Verwendung fand.¹¹

Das Kernstück all dieser Lesebücher bildeten die Moralgeschichten. Allein die Routine, mit der man sich schon bald darauf verstand, zu jeder beliebigen Sentenz eine passende „Historie“ zu erfinden, bedeutete nichts weniger als einen Gewinn. Jeder Kenner solcher Geschichten wird zu dem gleichen Urteil gelangen wie schon HEINRICH FECHNER, der den Verfassern vorwirft, daß sie ihrem Vorbilde ROCHOW „nur leider zu oft bloß absahen, ‚wie er sich räuspert und wie er spuckt‘, ohne doch mit demselben Verständnis des Bedürfnisses, dessen Befriedigung es galt, an ihre Arbeit zu gehen.“¹² Während nämlich ROCHOW, wie seine vielen Schriften zur Verbesserung der Lebensweise auf dem Lande und nicht zuletzt auch seine Geschichten im Kinderfreund zeigen¹³, seine Bauern genau kannte, mit all ihren Sorgen und Nöten vertraut war und so den Stoff zu seinen Erzählungen der lebendigen Wirklichkeit entnehmen konnte, gelangten die meisten seiner Nachahmer, die nicht in solch unmittelbarer Verbundenheit mit dem einfachen Volke lebten, in ihren Geschichten vom fleißigen Wilhelm, ehrlichen Franz und naschhaften Lieschen über ein trockenes, pedantisches Moralisieren nicht hinaus. Eine besondere Gattung der moralischen Geschichten findet man in den bereits erwähnten Lesebüchern für Kinder aus dem Gesindestande.¹⁴ Ihr einziger Zweck scheint es gewesen zu sein, diesen Kindern ihre künftigen Pflichten als Dienstboten einzuschärfen und sie auf ein Dasein in völliger Abhängigkeit vorzubereiten, dessen oberste Tugend darin bestand, keinen eigenen Willen zu haben. Genau wie schon ROCHOW berief man sich dabei auf das

Prinzip der prästabilierten Harmonie. „Wenn ein jeder die Pflichten erfüllt, die sein Stand von ihm fordert, so wird er, wer er auch sei, ein nützliches Glied der Welt sein, das Gott angenehm ist, weil er das Pfund, das er ihm anvertraut hat, gut benutzt“, lehrt ein 1786 in Berlin erschienenes Christliches Sittenbüchlein fürs Gesinde. Wen also Gott zum Dienstboten bestimmt hat, indem er ihn als Dienstbotenkind geboren werden ließ, der nützt sich und der Welt am besten, wenn er in seinem ganzen Tun und Lassen danach strebt, die Tugenden eines solchen zu beweisen. Welches diese Tugenden sind, erfährt der Schüler in den zahlreichen Erzählungen von treuen Knechten und fleißigen Mägden, die den Inhalt dieser Lesebücher bilden.¹⁵

Die in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts ganz Europa ergreifende Welle der Empfindsamkeit tat ein übriges, die bis dahin eher nüchternen moralischen Geschichten zu sentimentalisieren. In den Erzählungen CHRISTOPH VON SCHMIDS erlangte diese Richtung bei der Jugend große Beliebtheit; selbst PHILIPP WACKERNAGEL, dessen Deutsches Lesebuch eines der schönsten und literarisch wertvollsten ist, die wir kennen, mochte nicht auf sie verzichten.¹⁶

Dagegen hat ROCHOW die Begeisterung für empfindsame und schwärmerische Literatur, wie er sie bei so vielen seiner Zeitgenossen beobachtete, weder teilen noch gutheißen können. So schrieb er kurz nach dem Erscheinen von Werthers Leiden an seinen Verleger, den Buchhändler FRIEDRICH NICOLAI¹⁷:

Unsere Jünglinge sind alle vergoethet, verherdert, verwielandet etc., noch ehe sie bärtig werden. Wohl dem, der die Kur übernimmt ... Gottlob, wenn wider die Gifte der feinen Lebensart hier und da sich Gegenmittel zeigen, ohne Barbarei in ihr Rezept zu mischen. Nur alsdann wäre die Kur schlimmer als das Übel. (18)

Als Mittel zu vernünftiger Belehrung, der sittlichen wie der sachlichen Lebensbewältigung dienend, hatte der Kinderfreund seinen Weg in die deutschen Schulstuben gefunden - als ein Buch, das wie ein Werkzeug ausschließlich nach dem Maßstab praktischer Zweckmäßigkeit beurteilt werden wollte, nüchtern wie trocken Brot und trotz eingestreuter Reime ohne jeden Hauch von Poesie. In den Augen seines Verfassers war dies nichts weniger als ein Mangel. Ein Lesebuch sollte ein nützliches Buch sein, d.h. seiner ganzen Beschaffenheit nach sich dazu eignen, keine sentimental, weltfremden Schwärmer zu erziehen, sondern tätige,

lebenstüchtige Menschen. Gewiß: auch das „Gemüt“ durfte dabei nicht zu kurz kommen; aber nur, solange die Gefühle nicht „excedierten“ - solange sie vernünftig blieben - , konnte man sie bejahen. Vielleicht war es gerade diese weise, auf der genauen Kenntnis des wirklichen Lebens und seiner Erfordernisse beruhende Mäßigung, die dem Kinderfreund und seinem Verfasser so viel Erfolg und Anerkennung brachte. „ROCHOWS Kinderfreund ist eine literarische Tat von höchster Bedeutung in der Pädagogik, und alle, die ihm nachfolgten, sind Baumeister an seinem Werke“, schreibt CARL JULIUS KRUMBACH¹⁹, und für den Zeitraum, den er überblickte - seine Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher erschien 1894 - ist dies ein durchaus zutreffendes Urteil. Während des ganzen neunzehnten Jahrhunderts blieb, allen unter den verschiedensten Einflüssen sich vollziehenden Wandlungen zum Trotz, das bürgerliche Ethos rechtschaffener Tüchtigkeit, frommer Genügsamkeit und biederer Gemeinsinns bestimmend für den Geist der deutschen Lesebücher - umso mehr, als auch Dichter und Schriftsteller schon bald die kleine Welt des Bürgertums für sich zu entdecken begannen, so daß der Volksschule jener Kernbestand an literarisch wertvollen Texten erwuchs, dessen sie so dringend bedurfte. In den Gedichten und Liedern des Wandsbeker Boten MATTHIAS CLAUDIUS und den Kalendergeschichten des Rheinischen Hausfreunds JOHANN PETER HEBEL erreichte die schlichte Sittlichkeit und Lebensweisheit des bürgerlichen Menschen den hohen Rang eines wahrhaft volkstümlichen, alle Widerwärtigkeiten eines so vielen Beschränkungen unterworfenen Daseins durch gemühtiefe Gläubigkeit und frischen Humor überwindenden Humanismus.²⁰ Er vor allem hat dem deutschen Volksschullesebuch bis in unser Jahrhundert hinein sein Gepräge gegeben.

Wie lange man noch fortfuhr, in ROCHOWS Spuren zu wandeln, geht am deutlichsten aus der Tatsache hervor, daß sein Kinderfreund erst zum April 1872 - fast hundert Jahre nach dem Erscheinen der Erstaufgabe - in Hannover, wo er sich bis zur Eingliederung in das Königreich Preußen gehalten hatte, aus dem Schulgebrauch gezogen wurde.²¹ Insgesamt war er mehr als zwanzigmal neu bearbeitet, außerdem ins Französische, Holländische, Dänische und Polnische übersetzt worden.²² FERDINAND BÜNGER vergleicht seine Verbreitung mit der des LUTHERschen Kleinen Katechismus²³, und WILHELM VON TÜRK berichtet, der Kinderfreund sei „bei tausenden, selbst auf öffentliche Kosten, gekauft, in allen Schulen Deutschlands, ja selbst in dem katholischen Deutschland, sogar in den jenseitigen, damals neufranzösischen Rheinländern eingeführt“ und „da-

durch den Kindern der Unterricht leicht und angenehm gemacht" worden.²⁴
Sogar an Fürstenhöfen hatte man das Büchlein zu schätzen gewußt: als
ROCHOW dem König FRIEDRICH WILHELM III. zum erstenmal begegnete, soll
ihn dieser, wie JULIUS KRUMBACH erzählt, mit den Worten begrüßt haben:
„Ich kenne Sie aus früherer Zeit; ich habe aus Ihrem Kinderfreunde le-
sen gelernt.“²⁵

DRITTES KAPITEL

DAS GEMEINNÜTZIGE LeseBUCH

Die Tatsache, daß ROCHOWs Kinderfreund sich in der deutschen Volksschule so lange zu behaupten vermochte, ist umso bemerkenswerter, als schon um das Jahr 1800 die Zahl der Lesebücher, die ihm Konkurrenz machten, erstaunlich hoch war. In jener Zeit schossen die Denk-, Schul- und Kinderfreunde geradezu wie Pilze hervor. Einer der Hauptgründe dafür ist zweifellos in der damaligen politischen Zersplitterung des deutschen Sprachraums zu sehen. In fast allen Territorien hatte man den Ehrgeiz, ein landeseigenes Lesebuch zu besitzen. So erschienen um die Wende zum neunzehnten Jahrhundert Der sächsische Kinderfreund von KARL TRAUGOTT THIEME, Der Brandenburgische Kinderfreund von FRIEDRICH PHILIPP WILMSEN, Der schleswig-holsteinische Kinderfreund von KARL GOTTHILF EHRLICH¹ und Der westfälische Kinderfreund von KARL CHRISTOPH GOTTLIEB ZERRENNER². Im Münchener Central-Schulbücher-Verlag wurden für das Königreich Bayern drei Lesebücher herausgegeben, die als Nachzügler des moralisierenden Typus gelten dürfen: ein Jugendfreund³ für die oberen und ein Schulfreund⁴ für die mittleren Klassen der Volksschule, außerdem ein von dem Pfarrer BARTHLEME BECHER verfaßter Mädchenfreund⁵. Auch der konfessionelle Aspekt spielte eine gewisse Rolle; denn jedes Lesebuch bedurfte der Genehmigung durch die geistliche Schulaufsichtsbehörde des Landes, in dem es eingeführt werden sollte. Wie sowohl HEINRICH FECHNER⁶ als auch FERDINAND BÜNGER berichten, erschien 1780 in Berlin sogar ein Lesebuch für jüdische Kinder; zum Besten der jüdischen Freischule, dessen Herausgeber DAVID FRIEDLÄNDER, ein Freund des Philosophen MENDELSSOHN war.⁷

Betrachtet man jedoch den Inhalt all dieser Lesebücher, so wird man finden, daß weder die territoriale noch die konfessionelle Differenzierung allzu große Unterschiede bewirkte. „Fast alle Lesebücher aus dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts und darüber hinaus gleichen, von einigen Verirrungen der BASEDOWschen Schule und ähnlichem abgesehen, dem ROCHOWschen“, stellt JULIUS KRUMBACH fest.⁸ Doch diese Übereinstimmung ist wohl nicht nur auf die Gemeinsamkeit des Vor-

bildes zurückzuführen. Ob preußisch, sächsisch oder bayerisch, protestantisch oder katholisch, reformiert oder lutherisch - man stand auf dem Boden der Aufklärung und kannte keinen übertriebenen dogmatischen Eifer. Was die Konfessionen voneinander unterschied, blieb den Biblischen Geschichten, Katechismus-, Gesang- und Gebetbüchern vorbehalten. Für das Lesebuch hingegen war die Religion mehr eine Tugend- als eine Glaubenslehre. „Die Grundkraft, durch deren Entwicklung das Menschliche in dem Kinde herausgebildet wird, ist die sittliche, oder das Wollen und Vollbringen des Guten“, erklärte der Berliner Prediger FRIEDRICH PHILIPP WILMSEN. Hierzu seien „Ehrfurcht und Scheu vor einem unsichtbaren Aufseher und Richter“ zwar unentbehrlich:

Daraus folgt aber nicht, daß schon die Unmündigen in der Religion unterrichtet werden sollen, oder daß hier überhaupt die Schule vor allem wirksam werden müsse; vielmehr möchte man recht sehr wünschen, daß Kindern nicht gar zu frühzeitig von der Religion etwas vorgesagt werden möchte, damit man ihnen nicht leere Worte gebe, bei welchen sie sich unmöglich etwas denken können. (9)

Auch der Verfasser des Gutmann, der Löbauer Rektor KARL TRAUGOTT THIEME, war der Überzeugung, die Gegenstände der Religion seien „nicht von der Beschaffenheit, daß Kinder dieses Alters davon klare Begriffe haben können“, weshalb er sich „bei Erklärung der natürlichen Gegenstände nicht auf den Schöpfer bezogen, nicht religiöse Betrachtungen mit eingemischt und die Sittenlehre nicht auf Prinzipien der Religion gegründet habe“¹⁰. Nicht aus Bibel und Katechismus, sondern durch die lebendige Anschauung der Natur sollten die Anfangsgründe der Gotteserkenntnis gewonnen werden, wie dies z.B. aus den Gedanken eines frommen Hirtenknaben im Münchener Schulfreund hervorgeht:

Herr! wie sind deine Werke so groß und mannigfaltig! Du hast sie alle weislich geordnet. Diese Erde, zu deren Bewohner du auch mich gemacht hast, ist voll von deinen Gütern. Welche gute Weide die Heerde hier findet! Wie sie dort aus der frischen Quelle ihren Durst löschen kann! Alles wartet auf dich, o Gott! daß du Nahrung gebest; und du gibst gern, gibst reichlich. Auch ich, ich finde täglich meinen Unterhalt, samt allen übrigen Menschen und Geschöpfen ... O Gott! wie gütig bist du! Wie freuet sich deiner Seele! O daß das Böse aus deiner schönen Welt verschwinden möchte; o daß sich die Zahl der Guten immer vermehrete; o daß auch ich mit jedem Tag besser und verständiger würde! ¹¹

Statt trockener dogmatischer Belehrungen sollten lebensnahe Beispiele, die zur Nachahmung anspornten, die jungen Leser auf den Weg der christ-

lichen Tugend führen. Deshalb war der Bedarf an moralischen Erzählungen - wie man sie, weil sie zugleich lehrreich und unterhaltsam waren, an ROCHOWs Kinderfreund schätzen gelernt hatte¹² - so groß und so allgemein: „Erzählungen von der schützenden, errettenden und segnenden Vorsehung Gottes, von der wunderbaren Erhaltung des Lebens der Menschen und Tiere, von der erbarmenden Fürsorge Gottes, besonders für die Kinder, dürften hier das zweckmäßigste Lehrmittel sein.“¹³ Was in erster Linie gezeigt werden sollte, war nicht die Begründung der moralischen und religiösen Lehren durch konfessionelle Ethik und Dogmatik, sondern ihre in klaren Prinzipien zu fassende Vernünftigkeit, und man zweifelte nicht daran, daß dies ganz von selbst zu Einsichten und Überzeugungen führen werde, die geeignet seien, das Handeln moralisch positiv zu bestimmen. Nicht selten ist daher die Angabe des Erscheinungsortes auf dem Titelblatt das einzige Indiz, das es ermöglicht, ein solches Lesebuch als katholisch oder protestantisch zu identifizieren.

Moralische Erzählungen nach dem Muster der ROCHOWschen dominierten jahrzehntelang in den Volksschullesebüchern. In ihnen glaubte man die schlechthin optimale Form der didaktischen Vermittlung sittlicher Grundsätze gefunden zu haben; denn - so erklärte KARL FRIEDRICH RIE-MANN, einer der eifrigsten Bewunderer ROCHOWs - den Kindern werde die Mühe des Lesenlernens „sogleich durch die angenehme Unterhaltung belohnt, und sie würden eben dadurch ermuntert, gern und aufmerksam zu lesen.“¹⁴ Um das Jahr 1800 jedoch begannen sich die Lesebücher merklich zu wandeln - allerdings nicht etwa unter dem Einfluß neuer literarischer Inhalte (wie dies bei dem Aufschwung, den die deutsche Literatur inzwischen genommen hatte, durchaus denkbar gewesen wäre), sondern auf dem Wege einer immer stärkeren Entfaltung und Verselbständigung der verschiedenen Tendenzen, die schon in ROCHOWs Kinderfreund angelegt waren.

Dies gilt besonders für die Gruppe derjenigen Texte, an denen Einsichten in die Natur- und Sachenwelt gewonnen werden sollten. Hatte sich ROCHOW noch darauf beschränken müssen, durch sein Lesebuch nur die Kenntnisse zu vermitteln, deren unmittelbarer praktischer Nutzen für das Landleben nicht bestritten werden konnte, so war man jetzt dahin gelangt, Kenntnisse als solche für etwas Nützliches zu halten, ohne der Frage, ob und wie sie für die Praxis fruchtbar werden könnten, allzu viel Gewicht beizumessen. Zwar hielt man nach wie vor an der An-

sicht fest, daß die Bestimmung des einzelnen, für das Wohl des Ganzen zu wirken, sich vor allem in der Ausübung eines „gemeinnützigen“ Berufes erfüllen müsse, und betrachtete daher den Berufsgedanken als konstitutiv für den bürgerlichen Bildungsweg; aber die kleinliche Befürchtung, das „gemeine Volk“ könne durch Verbesserung des Unterrichts ein zu hohes intellektuelles Niveau erlangen und infolgedessen mit seinen Lebensbedingungen unzufrieden werden, wich allmählich der Erkenntnis, daß die Fähigkeit, sich seiner Vernunft zu bedienen und Einsicht statt dumpfer Gewohnheit zur Richtschnur seines Handelns zu machen, in jedem Berufe von Nutzen sei.¹⁵ „Ein vernünftiger und nachdenkender Bauer vertritt, unter gleichen Umständen, seine Landarbeit besser, als der Unvernünftige, welcher nur mechanisch arbeiten kann“, erklärte JOACHIM HEINRICH CAMPE und postulierte damit das Recht auf Bildung gerade auch für diejenigen, denen man von allen „Rechten der Menschheit nicht mehr als die Freiheit zu atmen“ gelassen hatte - eben weil man der Meinung gewesen war, zur Erfüllung ihrer Berufspflichten sei keine Vernunft, kein kritisches Urteilsvermögen erforderlich.¹⁶ In der Konsequenz der Aufklärung lag es, keinen Stand, auch nicht den niedrigsten, von den Bemühungen um Hebung des intellektuellen Niveaus auszuschließen. War die These richtig, daß die Würde des Menschen nicht in Geburt und Besitz, sondern in seiner Vernunft und Sittlichkeit gegründet und daß daher durch vernünftig-sittliche Bildung aller Bürger sowohl dem gemeinen Nutzen als auch dem individuellen Glück eines jeden einzelnen am besten gedient sei, so mußte sich dies vor allem an den Kindern der unteren Volksklassen, der Bauern und ihres Gesindes, der Dienstboten, Tagelöhner, kleinen Krämer und Handwerker erweisen: „Die im Utilitarismus gekreuzten Tendenzen der Selbstentfaltung und des Gemeinschaftsstrebens enthüllen an dieser Stelle ihre äußerste Widersprüchlichkeit; und nur wenn auch hier gezeigt werden konnte, daß das praktische Ergebnis die Verbindung der Motive legitimierte, durfte der aufklärungspädagogische Ansatz im ganzen als gerechtfertigt angesehen werden.“¹⁷ Ein Zeugnis dieser Gesinnung, die in Vernunft und sittlichem Vermögen die allgemeinen, an keinen Stand gebundenen Grundlagen der Menschenwürde sieht, sind die Worte, die KARL TRAUGOTT THIEME seinem Lesebuch als Widmung an die „Kinder seines Vaterlandes“ vorausschickt:

Ja! Der Gott, der das Bild der Unschuld in Eure Augen drückte, segne den Gebrauch dieses und anderer Hilfsmittel, damit Ihr die Würde erlangt, die Ihr alle, in welchem Stande Ihr auch geboren seid und einst leben möget, alle ohne Unterschied erlangen könnet und sollet: Die Würde vernünftiger Menschen! (18)

Sollte dies keine bloße Phrase bleiben, so galt es, selbst das einfachste Tagelöhnerskind in einen Bildungsstand zu versetzen, der es ihm ermöglichte, sich seiner Würde als vernünftiges und sittliches Wesen auch wirklich bewußt zu werden. Doch um sich entfalten zu können, bedarf die Vernunft des Wissens. Man erkannte nun die Unzulänglichkeit von Lesebüchern, die nichts als moralische Geschichten enthielten. So meinte der zeitweilige Mitarbeiter BASEDOWS am Dessauer Philanthropinum, JOHANN STUVE, der Kinderfreund sei zwar in Unterklassen mit großem Nutzen zu gebrauchen, jedoch:

Ebenso wichtig als ein solches Buch wäre für die Bürgerschule ein anderes, welches dasjenige aus der Naturgeschichte und Naturlehre, der Kenntnis des Menschen und seiner Pflichten, der natürlichen Religion, der Erdbeschreibung, Geschichte, Landesverfassung und Gesetze enthielte, was einem Bürger zu wissen nöthig und nützlich ist ... Ein solches Buch könnte den Kindern für ihr ganzes Leben ein sehr angenehmer Leitfaden sein, an welchen sie ihre eingesammelten Beobachtungen und Erfahrungen anreihen könnten. (19)

Das erste Lesebuch der neuen Richtung erschien noch vor der Jahrhundertwende: das aus drei Teilen bestehende Lesebuch für die Jugend der Bürger und Handwerker von JOHANN GOTTHILF LORENZ.²⁰ Es enthielt Lesestücke zur Naturkunde und Naturlehre, ein 200 Seiten starkes Kapitel „vom menschlichen Körper nebst einiger Anleitung zur Erhaltung seiner Gesundheit“, ein Kalendarium, eine kurzgefaßte deutsche Sprachlehre, einen Briefsteller, eine Erläuterung der wichtigsten Landesgesetze, eine Religions- und Sittenlehre, eine volkstümliche Rechenkunst, „Nachrichten von Menschen, die sich um das allgemeine Beste verdient gemacht haben“ und anderes mehr. Kurz darauf folgten der Bürgerfreund von SAMUEL LUDWIG (1787), das Allgemeine Lesebuch für den Bürger und Landmann von GEORG FRIEDRICH SEILER (1790) und das zweiteilige Lesebuch für Bürgerschulen von KARL PHILIPP FUNKE (1788 und 1794).²¹ Gleich zu Beginn des neuen Jahrhunderts erschienen zwei Lesebücher, die weiteste Verbreitung fanden: der Brandenburgische und der Deutsche Kinderfreund, beide von FRIEDRICH PHILIPP WILMSEN.²² Dieser erklärte, für die Volksschule sei überhaupt nur dasjenige Lesebuch als zweckmäßig zu erachten, „welches eine Encyclopädie der gemeinnützigsten Kenntnisse enthält, und mit der erforderlichen Reichhaltigkeit auch die möglichste Faßlichkeit verbindet“²³, so daß die Schüler „durch den Inhalt des Geschriebenen und Gelesenen zum Denken genöthigt und mit den nothwendigsten Sachkenntnissen versehen werden.“²⁴ Indem er dies forderte, gab WILMSEN nur der allgemeinen Tendenz Ausdruck: mehr und mehr wandel-

ten sich die Lesebücher jener Zeit zu umfangreichen enzyklopädischen Sammlungen des Realwissens, und das Streben nach Vollständigkeit fand nur darin seine Grenze, daß nicht alles, was man wußte, der Geistesverfassung von Kindern des Volksschulalters angemessen erschien. So meinte KARL TRAUGOTT THIEME, ein Lesebuch solle zwar keine „Universal-Enzyklopädie“ sein, „in welcher alle nur möglichen Erscheinungen der Welt aus ihren Gründen erklärt werden“, wohl aber müsse man es mit einer „Tafel“ vergleichen können, „durch deren Anschauung die Übersicht des Ganzen erleichtert und befördert wird, und mit deren Hülfe sich jeder gesunde Verstand das Verhältniß jedes Theils zum Ganzen in seiner vollen Klarheit vorstellen kann.“ Daher solle das Lesebuch „also nicht sowohl die einzelnen Erscheinungen aufzählen, als die Fächer aufstellen, in welche die einzelnen Erscheinungen gebracht werden können und müssen.“²⁵ Zu diesem Zweck sei zu fordern, daß es erstens „Alles unter Einen Blick bringe“ und das einzelne „zu Einer Total-Vorstellung im richtigen Verhältnisse“ darstelle, zweitens keinen integrierenden Teil übergehe, so daß „die Summe der Fächer ... der Größe des Ganzen“ entspreche, drittens alles in der richtigen Ordnung aufeinander folgen lasse und viertens auf alle bloßen „Muthmaßungen, Meynungen, Hypothesen, Erdichtungen, Räsonnements“ und „Declamationen“ verzichte.²⁶ THIEME nennt diese vier Forderungen, denen er mit seinem Lesebuch gerecht werden möchte, Einheit, Vollständigkeit,²⁷ Klarheit und Wahrheit. „Das ist das Ideal eines solchen Handbuchs“, schließt er, „mit dessen Hülfe sich der gesunde, d.h. thätige Verstand die Vorstellung des Universums erleichtern kann.“²⁸

Was bei ROCHOW noch ein lockeres, mehr oder weniger willkürliches Nebeneinander gewesen war, wurde nun also zu einem System geordnet und ergänzt, um so den Kindern der niederen Stände ein - wenn auch stark vereinfachtes - Gesamtbild der Wirklichkeit zu geben, das sie befähigen sollte, sich die wichtigsten Natur- und Kulturphänomene ihres Lebenskreises vernunftgemäß zu erklären. „Jedes Gemengsel verwirrt die Köpfe und erschwert das Behalten“, schrieb JOHANN FERDINAND SCHLEZ, dessen Denkfreund einst zu den bekanntesten Schulbüchern gehörte, „und gerade das Systematische ... bietet den meisten Stoff zur Anregung des Beobachtungsgeistes und zur Schärfung der Urtheilskraft dar.“²⁹

Gewöhnlich ließ man es allerdings bei einem nicht nur für heutige Begriffe sehr oberflächlichen Verständnis bewenden. „Tiefer eingehende

Belehrungen würden ... in einem Buche für Volksschulen und zum Selbstunterrichte des Bürgers und Bauers nicht am Platze seyn", erklärte SCHLEZ.³⁰ So etwa wird in WILMSENS Kinderfreund die Geographie des außerdeutschen Europa auf knapp sechs Kleinoktavseiten abgehandelt; das ganze Kapitel erschöpft sich in aneinandergereihten Aufzählungen folgender Art:

Frankreich, ein großes, fruchtbares Land, reich an Wein, Getreide, Oel, Obst und edlen Früchten. In der Hauptstadt Paris wohnen mehr als siebenmal hunderttausend Menschen, und die Städte Toulon, Bordeaux, Marseille und Straßburg sind berühmt. Die Einwohner Frankreichs werden Franzosen genannt. (31)

Der inhaltliche Kanon war bei allen Lesebüchern im großen und ganzen der gleiche. Er umfaßte eine populäre Pflanzen-, Tier- und Menschenkunde nebst einer kurzen, auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens zugeschnittenen Gesundheitslehre, einige „gemeinnützliche“ Themen aus Physik und Chemie, Himmels- und Wetterkunde sowie ein Kapitel Von den Rechten und Pflichten der Unterthanen in wohl eingerichteten Staaten.³² Besonderer Wert wurde auf die Klärung von Grundbegriffen wie Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck, Notwendigkeit und Zufall, Wissen und Meinen gelegt. Schlecht war es in der Regel um geographische, noch schlechter um historische Texte bestellt; letztere findet man überhaupt nur in wenigen Büchern. So enthält GEORG FRIEDRICH SEILERS Allgemeines Deutsches Lesebuch eine etwa zwanzigseitige Geschichte der Deutschen, die aus folgenden Abschnitten besteht:

1. Von Christi Geburt bis 800. 2. Von 800 bis auf Karl V. 3. Wie die deutschen Bürger und Bauern in ihren gegenwärtigen Zustand gekommen sind, und wie sie es unter ihren Regenten so gut haben. 4. Die billigen Vorrechte der Regenten.

Die Darstellung ist an Lapidarität nicht mehr zu überbieten; über die Reformation z.B. heißt es lediglich, ohne daß auch nur LUTHERs Name Erwähnung fände:

Mit der Religion jedoch und den Sitten war es nicht so, wie es hätte seyn sollen. Die heil. Schrift ward zu wenig studirt von den Geistlichen, und ihre Sitten selbst waren verdorben; der Aberglaube fieng an, sein Haupt zu erheben, man hielt sich zuviel an das Aussenwerk der Religion, und glaubte, sehr viel gethan zu haben, wenn man nur an Klöster und Kirchen Geschenke machte; das Mönchsleben ward für die höchste Vollkommenheit gehalten. Mäßigkeit, Keuschheit, Gerechtigkeit und wahre Menschenliebe waren selten; und die größten Laster überschwebten Deutschland. Es kam wegen daselbst entstandener Uneinigkeiten in Religionssa-

chen sogar zu höchst langwierigen und blutigen Kriegen, bis unter Kaiser Maximilian I. der Grund zum dauerhaften Landfrieden oder zur Ruhe und Eintracht der Regenten und der hernach getheilten Religionspartheien gelegt wurde. (33)

Viel mehr Sorgfalt verwendete man auf die meistens sehr umfangreichen Sammlungen von Sitten- und Klugheitsregeln sowie auf die Lehrstücke gegen den Aberglauben, in denen sich der aufklärerische Eifer der Verfasser besonders deutlich manifestierte. Die folgenden Titel stammen aus dem achten Kapitel des SEILERSchen Lesebuches:

Was ist Aberglaube? - Wozu das Zeichen des heil. Kreutzes nütze? - Ob die Messer mit drey Kreutzen nicht eine besondere Kraft haben. - Ob der Teufel wahren Christen Schaden zufügen könne? - Woher Gespenster-Aberglaube entstanden sey, und wie er unter den Christen erhalten worden ist. - Ob nicht wenigstens ein gewisses Gespenst, Alp oder Drud genannt, die Menschen des Nachts im Bette drücke und ängstige? - Woher es gekommen sey, daß man glaubte, Hexen führen in der Walburgisnacht auf irgend einen Berg, um mit den bösen Geistern Umgang zu haben. - Ob es denn in unsern Tagen Leute gegeben habe, welche die Seelen der verstorbenen Menschen citiren konnten? - Ob man andern nicht durch gewisse Kräuter oder ähnliche Sachen etwas Böses anthun, und sie damit bezaubern oder behexen könne? - Ob das Vieh nicht bezaubert sey, wenn es blaue oder mit Blut vermischte Milch giebt? - Vom Niesen und Ohrenklingen. - Was von Träumen zu halten sey? - Kalender-Aberglaube. - Der Aberglaube in den sogenannten zwölf Nächten. - Allgemeines Verwahrungsmittel gegen den Aberglauben.

Nur SCHLEZ urtheilte in diesem Punkt weniger naiv und gab zu bedenken, „daß man durch Widerlegung des Aberglaubens ihn oft mehr verbreitet als beschränkt.“³⁴

Als Beispiele der stofflichen Gliederung seien hier die Inhaltsverzeichnisse zweier Lesebücher wiedergegeben, von denen das erste 1790, das zweite 1823 erschien:

I. Allgemeines Lesebuch für den Bürger und Landmann von GEORG FRIEDRICH SEILER.

1. Erdbeschreibung 2. Sitten- und Klugheitsregeln 3. Übung des Verstandes und Witzes 4. Das Nöthige aus der Naturlehre 5. Das Nöthige aus der Himmelskunde und Zeitrechnung 6. Oekonomie und Landwirtschaft 7. Gute Rathschläge, mancherley Vortheile zu erhalten, Schaden zu entfernen und in Noth sich zu helfen 8. Wider den schädlichen Aberglauben 9. Geschichte der Deutschen 10. Gemeinnützige Rechtslehren 11. Anhang zur Sittenlehre, vornehmlich für die Erwachsenen. (35)

II. Der Jugendfreund. Ein Lehr- und Lesebuch für die obere Klasse der Volksschulen.³⁶

1. Pflichtenlehre in Bibelstellen, Aussprüchen der Weisen und Sprichwörtern 2. Der Körper des Menschen: Die vornehmsten Theile des menschlichen Körpers - Die Gesundheit, und die Mittel, sie zu erhalten - Lehren der Wohlanständigkeit und Höflichkeit 3. Die Seele des Menschen 4. Menschengeschichte 5. Naturgeschichte: Das Thierreich - Das Pflanzenreich - Das Mineralreich 6. Naturlehre: Luft - Feuer - Wasser - Erde, als Stoff anderer Körper betrachtet - Die Lufterrscheinungen 7. Erdbeschreibung: Allgemeine Kenntniß der Erde - Besondere Kenntniß der Theile und Länder der Erde 8. Die Sprache 9. Das Lesen: Die Erfindung der Buchdruckerkunst - Werth des Lesens guter Bücher - Das Evangelienbuch - Regeln für einen schönen Lesevortrag - Von dem Lesen der Verse 10. Das Schreiben: Die Erfindung des Schreibens - Vom Nutzen des Schreibens - Das Rechtschreiben - Anwendung der Schreibkunst auf Verfertigung der Briefe etc. 11. Das Rechnen und Messen: Die Erfindung der Rechenkunst - Werth der Rechenkunst - Werdet gute Rechner - Das Kopfrechnen - Ursprung des Geldes, und die Namen einiger gangbarer Münzen - Von dem Münzfuße - Das Messen - Übung des Augenmaßes.

Die meisten Themen waren allen Lesebüchern gemeinsam; sie entsprachen der landläufigen Vorstellung von dem, was jeder Mensch, auch der schlichteste, als Mindestes wissen und können müsse, um von seiner Vernunft den rechten Gebrauch zu machen. Daß man dabei nicht nur an Leser im Kindesalter dachte, kam schon bei JOHANN GOTTHILF LORENZ zum Ausdruck, der wünschte, daß sein Lesebuch für die Jugend der Bürger und Handwerker „auch zu gleicher Zeit ein Lesebuch für die Eltern würde, mit dem sich diese letzteren in den Feierabendstunden beschäftigten; denn nur bei dem Gebrauche dieses oder eines ähnlichen Buches werden sie im Stande sein, selbst ihre Kinder zu prüfen, welches ihnen bisher eine Unmöglichkeit blieb.“³⁷ So begann sich das Lesebuch bereits im letzten Jahrzehnt des achtzehnten Jahrhunderts zu einem umfassenden, den Bedürfnissen des Bürgers angemessenen enzyklopädischen Bildungsbuche zu entwickeln. Das Leitmotiv, das man der hier sich umrißhaft abzeichnenden Idee einer bürgerlichen „Allgemeinbildung“ zugrundelegte, hieß Gemeinnützigkeit. Die Anwendung dieses Begriffes auf das Lesebuch war nicht neu; schon 1772 hatte sich ABRAHAM TELLER seiner bedient, um ROCHOWS Versuch eines Schulbuches zu charakterisieren.³⁸ Inzwischen aber hatte sich die Bedeutung des Wortes etwas verschoben. Hatte man zuvor den „gemeinen Nutzen“ vor allem in der moralischen Wirkung des Lesebuches gesehen, so wurde es nun üblich, auch Natur- und Sachkenntnisse als „gemeinnützig“ oder „gemeinnötig“ zu bezeichnen, sofern sie denjenigen notwendigen Zwecken dienten, die offenkundig allen Menschen, gleich welchen Volkes und Standes, gemeinsam waren. „Es gibt gewisse Zwecke, welche alle im Volke haben sollen“, stellte KARL CHRISTOPH GOTTLIEB ZERRENNER fest, „z.B. den, sich immer weiter auszubilden, andern in seinem Stande so nützlich als möglich zu werden, das Wohl des

Vaterlandes zu befördern usw. Kenntnisse, ohne welche solche Zwecke nicht wohl erreicht werden können, heißen daher gemeinnützige Kenntnisse." ³⁹ Mitunter erhielten die Begriffe „gemeinnützig“ und „gemeinnötig“ auch die Nebenbedeutung von „volkstümlich, allgemeinverständlich“; so erklärte LORENZ, seine Absicht sei es gewesen, durch sein Lesebuch „das, was der Bürger sehr nötig braucht, und bisher ihm noch unbekannt geblieben ist“ - nämlich ein praktisch verwertbares Grundwissen - „gemeinnütziger zu machen.“ ⁴⁰ „Gemeinnützig“ nannte man also ein Lesebuch in dem doppelten Sinne, daß es dem „gemeinen Manne“ nützte, indem es ihm Kenntnisse vermittelte, die für den „gemeinen Nutzen“, d.h. für die dem allgemeinen Wohl dienenden Zwecke, erforderlichlich waren.

Ungeachtet des Dominierens sachlich-encyklopädischer Tendenzen war der Charakter des Gemeinnützigen Lesebuches jedoch keineswegs der eines reinen Realienbuches; denn neben den Sachtexten behaupteten sich fast ungeschmälert die „Erzählungen zur Beförderung guter Gesinnungen“, wie sie schon den Hauptbestand von ROCHOWs Kinderfreund gebildet hatten. Sie lieferten den Stoff, „an welchem die Kinder über sittliche Gegenstände denken und urtheilen lernen“ sollten, und zugleich die Gelegenheit, „die sittlichen Materien unter Lehrern und Schülern zur Sprache zu bringen“ ⁴¹; denn nach wie vor sah man die wichtigste Aufgabe der Erziehung in der Bildung klarer moralischer Begriffe. Dem Zweck einer Schulung des begrifflichen Denkens dienten auch die in einigen Lesebüchern anzutreffenden Texte zur Verstandesübung. Hier ein Beispiel aus WILMSENs Kinderfreund:

Ich bemerke, daß der Tisch und die Bank einander ähnlich sind, und weiß auch, worin diese Ähnlichkeit besteht. Ich bemerke, daß beide aus Holz gemacht sind, beide sich durch den Gebrauch abnutzen, beide im Feuer verbrennen (brennbar sind), und beide Füße haben. Aber ich sehe auch ein, daß beide einander unähnlich oder von einander verschieden sind; denn ich bemerke an dem einen Manches, was an dem andern nicht ist, z. B. - (42)

So vereinigten sich im Lesebuch des beginnenden neunzehnten Jahrhunderts moralische, realkundliche und lebenspraktische Tendenzen zu einem Ganzen, dessen beherrschendes Prinzip die Idee des „gemeinen Nutzens“ war. Auf diese Weise wurde in den deutschen Volksschulen - da viele der um das Jahr 1800 erschienenen Lesebücher immer wieder Neuauflagen erlebten - der rationalistisch moralisierende Geist der Aufklärung bis

über das vierte Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts hinaus konserviert.

Ihre sprachliche Prägung erhielten die Lesebücher in erster Linie durch ein starkes Bemühen um Verständlichkeit. „Der Verfasser soll nicht über die Gränze der Sprachkenntniß derjenigen Menschenklasse schreiten, für die er schreibt“, forderte THIEME. Dies bedeute, „daß bei jedem Buche die Wahl des Inhalts und Vortrags um so viel mehr Mühe verursacht, je eingeschränkter der Gesichtskreis derjenigen ist, denen man sich verständlich machen will.“ Nun sei aber der Sprachschatz des niederen Volkes unglaublich gering. „Ist er's bei den Erwachsenen; wie viel mehr mag er's erst bei den Kindern seyn!“ Die besondere Schwierigkeit für den Autor von Volksschullesestücken bestehe also darin, sich so einfach wie möglich und doch sachlich zutreffend auszudrücken; eigentlich sei er, sofern er sich über die in Rede stehenden Gegenstände „nur einigermaßen mit Bestimmtheit erklären“ wolle, „genöthiget, Worte und Ausdrücke zu gebrauchen, die gewöhnlich dem Sprachgebrauche dieser Menschenklasse fremd sind.“⁴³

Gewiß waren die Lesestücke, die so entstanden, keine Muster an stilistischer Brillanz. In der Regel kam man über eine karge, pedantische, bei aller Simplität unkindliche Zweckprosa nicht hinaus, deren nüchternen Ton man denn auch für den einzigen hielt, der dem Ernst und der Würde eines Schulbuches angemessen sei.⁴⁴ Dennoch erscheint die Kritik, die spätere Rezensenten an den Lesebüchern jener Epoche übten⁴⁵, zumindest in ihrer Schärfe ungerechtfertigt. Einziger Zweck des Gemeinnützigen Lesebuches war die Vermittlung von Wissen; auch die Moral galt ja primär als ein solches. Die Belehrung sollte unterhaltsam sein - aber nur, weil man sich sagte, daß sie umso wirksamer sein werde, je angenehmer man sie den Kindern machte. Nicht das Vergnügen, sondern das Lernen stand im Vordergrund. Zweckfreie Unterhaltung oder gar ästhetischen Genuß um seiner selbst willen zu bieten, lag nicht in der Intention des Gemeinnützigen Lesebuches. Übrigens hätte man es gar nicht für richtig gehalten, allzu sehr auf die kindliche Eigenart einzugehen. Man wollte, daß sich der Schüler dem Niveau der Erwachsenen anpasse, nicht umgekehrt. Schon ROCHOW hatte darauf hingewiesen, daß übertriebene Kindertümelei „gar kein Streben nach Vollkommenheit, kein Muster der Nacheiferung in die Seele der Kinder bringt“⁴⁶, und in diesem Punkt war man noch ganz derselben Meinung. So erzählt THIEMES Gutmann seinen jungen Zuhörern „nicht Märchen, sondern immer solche Ge-

schichten, aus denen sie Etwas lernen konnten."⁴⁷ Hier wirkte sich der Einfluß der Aufklärungspoetik, welche die Dichtung fast nur als Mittel zur moralischen Belehrung und Erbauung gelten ließ, besonders nachhaltig aus. Der Schriftsteller - so hatte man in der Critischen Dichtkunst JOHANN JAKOB BREITINGERS lesen können - sei einem klugen Arzt zu vergleichen: um seine Leser von ihren Fehlern und Irrtümern zu kurieren, müsse er die „bitteren Pillen“ der Weltweisheit durch Poesie „vergülden oder verzuckern“; denn das Interesse der meisten Menschen, insbesondere der Ungebildeten, sei eben leider nicht geistig, sondern sinnlich, so daß es dieses „heilsamen Betruges“ bedürfe, um sie zur wahren Glückseligkeit zu führen.⁴⁸ Im Gemeinnützigen Lesebuch ist diese Auffassung die allein herrschende: man kleidet die Belehrungen in kurze Geschichten, weil sie so von den Kindern am leichtesten angenommen werden, aber man wahrt dabei den gravitatischen Stil des unbedingt ernst zu nehmenden moralischen Paradigmas. Keiner der Verfasser derartiger Geschichten wäre auf den Gedanken gekommen, daß es Aufgabe eines Volksschullesebuches sein könnte, die Jugend zur schönen Literatur hinzuführen.

Die fortschreitende Entfaltung und Vertiefung des von ROCHOW nur angedeuteten inhaltlichen Kanons brachte es mit sich, daß die Lesebücher an Umfang immer mehr zunahmen. SEILERS Allgemeines Lesebuch z.B. enthält allein ein geographisches Register von mehr als achthundert Stichwörtern. Die Bewältigung solcher Stoffmassen mußte, wenn sie von einem einzigen Autor geleistet werden sollte, außerordentlich schwer fallen, und so ging man bald dazu über, geeignete Mitarbeiter - meistens erfahrene Pädagogen - heranzuziehen. Nicht selten wurden auch Texte aus anderen, schon bewährten Lesebüchern einfach entlehnt. WILMSEN nennt in der Vorrede zum Deutschen Kinderfreund sieben Verfasser, darunter PUNKKE, THILME und SALZMANN, aus deren Lesebüchern und populären Schriften er Stücke übernommen und sogar nach eigenem Gutdünken verändert habe. Sein ungenierter Eklektizismus fand allerdings manchen Kritiker. Schon GUTHS MUTHS konstatierte an WILMSENS Lesebüchern „mehr Gesammeltes als Eigenthümliches“; insbesondere finde man „ROCHOW häufiger, als man bei der allgemeinen Verbreitung seines Kinderfreundes wünschen mochte.“⁴⁹ FECHNER schreibt, man müsse sich erstaunt fragen, „wie an einem Baume so verschiedene Früchte reifen können“⁵⁰, und KRUMBACH spricht mit ironischer Bewunderung von WILMSENS wahrer Meisterschaft, in den verschiedensten Fahrwassern zu segeln.⁵¹ Dennoch -

oder vielleicht gerade deshalb - waren dessen Lesebücher außergewöhnlich beliebt; der Deutsche Kinderfreund erreichte zweihundert Auflagen und wurde erst 1872 - durch dieselbe Verordnung wie ROCHOWs Kinderfreund, mit dem er nicht nur den Namen gemeinsam hatte - aus den Schulen entfernt.⁵²

Allerdings wäre, solange man das Lesebuch als schier universales didaktisches Hilfsmittel betrachtete, eine größere inhaltliche Geschlossenheit kaum denkbar gewesen. Man wollte ein Buch, das auf unterhaltsame Weise belehrte, Verstand und Gemüt bildete, moralische Grundsätze und sachliche Kenntnisse vermittelte, an einfachen Beispielen zeigte, wie man das erworbene Wissen anwenden müsse, um sich selber und anderen zu nützen - und das außerdem noch geeignet war, den muttersprachlichen, insbesondere lesetechnischen Übungen der Schüler als stoffliche Grundlage zu dienen. Der Bauer sollte im Lesebuch seiner Kinder nachschlagen können, wie ein krankes Pferd zu behandeln, der Bürger, wie eine Adelsperson zu titulieren oder ein Brief, eine Bittschrift, ein Schuldschein abzufassen sei.⁵³ Je weiter man die Grenze dessen, was man unter dem Begriff der Gemeinnützigkeit verstand, zu ziehen bereit war, desto mehr verlor er diejenige Bestimmtheit, deren er bedurft hätte, um gegenüber einer Vielheit von heterogenen Tendenzen als das einheitstiftende Gestaltungsprinzip der Lesebücher wirksam werden zu können.

Sie alle, die man mit mehr oder weniger Recht als „gemeinnützig“ bezeichnete, haben die weitere Entwicklung des deutschen Volksschullesebuchs grundlegend bestimmt; denn sie waren es ja, durch die sich eine Vorstellung davon, wie ein Lesebuch auszusehen und was es zu leisten habe, überhaupt erst bildete. Einmal ins Bewußtsein der Lehrerschaft eingegangen, erwies diese Vorstellung eine zähe Beharrlichkeit. Der Einfluß realkundlicher Tendenzen z.B. machte sich auch dann noch geltend, als die Aufgabe, Sachkenntnisse zu vermitteln, längst auf besondere Fachlehrbücher übergegangen war. Noch heute pflegt man ja von einem Lesebuche zu fordern, daß es eine größere Zahl von Stücken zur Veranschaulichung und Belebung des Sachunterrichts enthalte. Was sich aber in noch viel höherem Grade determinierend auswirkte, war das in den Lesebüchern des beginnenden neunzehnten Jahrhunderts sich manifestierende sittlich-soziale Selbst- und Weltverständnis des bürgerlichen Rationalismus. Die beste aller möglichen Welten fand ihre Entsprechung in der besten aller möglichen Gesellschaftsordnungen, und wer immer an ihr

partizipierte, der mußte, wenn er nur gelernt hatte, seine Vernunft in der rechten Weise zu gebrauchen, zu der beglückenden Erkenntnis gelangen: „Die Wohlthaten, welche die Einwohner Deutschlands vermöge der Einrichtung und Regierungsform in den meisten Churfürsten- und Fürstenthümern genießen, sind unaussprechlich groß.“⁵⁴ Diese Einsicht in den Kindern des „niedereren Volkes“ zu wecken und so tief zu verankern, daß sie zum primären Bestimmungsgrunde ihrer Gesinnung werden mußte, war der Leitgedanke des Gemeinnützigen Lesebuches. Es handelt sich insbesondere um drei seiner Grundzüge, durch die es für die späteren Lesebücher bedeutsam wurde:

Erstens übernahm man aus dem Gemeinnützigen Lesebuch die Konzeption einer vernünftig geordneten „heilen“ Welt, in der sich der Mensch auch dann geborgen und sogar glücklich fühlen kann, wenn das Schicksal sein Leben allen äußeren Glanzes beraubt. Zu den gleichsam erblichen Zügen der deutschen Lesebuch-Physiognomie gehörten fortan ein fröhlich zupackender „Was frag' ich viel nach Geld und Gut“-Optimismus und ein unerschütterlicher Glaube an die durch nichts zu trübende Harmonie einer Welt, in der das Böse nur der Schatten ist, den das Gute wirft. Was auch immer dem Menschen widerfahren mag, nichts kann so schlimm sein, daß er darob verzweifeln müßte; nicht nur, weil er fähig ist, all seine Leidenserfahrungen im religiösen Glauben zu transzendieren, sondern auch, weil in einer beständigen bürgerlichen Ordnung die vernünftige Einsicht stets Mittel und Wege finden wird, das Leben erträglich zu gestalten: „Wenn auch wirklich einige Dinge in der Welt vorkommen, dadurch dem Menschen Schade verursacht wird, so hat dafür der Mensch Vernunft, daß er sich vor solchem Übel hüten oder erlittenen Schaden wieder ersetzen kann.“⁵⁵ Die Möglichkeit auswegloser Konflikte, tragischen Scheiterns bleibt damit prinzipiell außerhalb des Lesebuchhorizontes.

Zweitens war bereits im Gemeinnützigen Lesebuch die gesellschaftliche Perspektive festgelegt worden, unter der die Welt dem Schüler künftig erscheinen sollte. Bis weit ins zwanzigste Jahrhundert hinein blieb das deutsche Volksschullesebuch ein Buch für die Kinder armer Leute. Die soziale Wirklichkeit, der es zugeordnet war und auf die es vorbereiten sollte, war die der kleinen Handwerker, Kaufleute und Bauern, später auch der Industriearbeiter. Bei der Statik und „Undurchlässigkeit“ der damaligen Gesellschaftsordnung war vorauszusehen, daß die Volksschulkinder in den oft sehr beschränkten Verhältnissen, in denen

sie aufwuchsen, auch als Erwachsene würden leben müssen. In ihren Lesebüchern fanden sie Beispiele und Ratschläge, die ihnen zu der Einsicht verhelfen sollten, daß man arm und trotzdem glücklich sein könne. „Der wahre Reichtum besteht darin, daß man mit dem, was man hat, zufrieden ist“, wurden sie belehrt. „Nichts verderbt den Menschen leichter als die sogenannten guten Tage.“⁵⁶ Darum hatte der Volksschüler vor allem die eine Mahnung zu beherzigen: „Lerne frühzeitig entbehren, was nicht zur Nothdurft des Lebens gehört.“⁵⁷ Genauso lautete die Maxime, die schon ROCHOW seinen Bauernkindern auf den Weg gegeben hatte, und noch hundert Jahre später wird das deutsche Volksschullesebuch - wie übrigens auch das der höheren Schule⁵⁸ - auf die sich immer dringlicher stellende soziale Frage keine andere Antwort wissen, als daß Armut der natürliche und gottgewollte Zustand der niederen Volksklassen sei - ein Schicksal, das sich umso leichter ertragen lasse, je weniger man ihm widerstrebe.

Drittens schließlich diente das Gemeinnützige Lesebuch einem politischen Erziehungsziel, indem es nämlich den Volksschülern als künftigen Untertanen eine Haltung respektvoller und kritikloser Observanz gegenüber aller durch Tradition oder Obrigkeit sanktionierten Ordnung zur Pflicht machte. Das politisch-soziale Bezugssystem, an dem sich das Lesebuch des beginnenden neunzehnten Jahrhunderts orientierte, war der monarchisch regierte, kameralistisch verwaltete Ständestaat des Aufgeklärten Absolutismus, in dem das Bürgertum, obwohl sein merkantiler Fleiß das Fundament des gesamten Wirtschafts- und Finanzwesens bildete, nur geringen politischen Einfluß besaß. An Bestrebungen, die moralische Selbstachtung des „gemeinen Mannes“ zu stärken, fehlte es freilich nicht. „Ob ein Mensch gut oder schlecht zu nennen sey“, heißt es in THIEMES Gutmann, „das kommt auf ganz andere Dinge an als auf seinen Stand. Es gibt in allen Ständen gute und schlechte Menschen.“⁵⁹ Darum brauche sich niemand seines Standes oder seiner Arbeit zu schämen: „Ein jeder Stand hat seine Ehre und seine Vorzüge“⁶⁰, und wenn es „nach Verdienst gieng, da würden manchmal die Letzten die Ersten und die Ersten die Letzten seyn.“⁶¹ Aber gerade deshalb wird der einsichtige Bürger sich mit dem Bewußtsein seiner inneren Menschenwürde begnügen und nicht danach trachten, es auch nach außen hin den Vornehmen und Mächtigen gleichzutun.⁶² Er weiß ja, „daß man bey Ordnung und gelassenem Muthe in jedem Stande vergnügt leben kann“⁶³ und sieht folglich gar keine Veranlassung, durch eigene politische Aktivität auf einen Wandel der herr-

schenden Verhältnisse hinzuwirken. Er begreift, daß der Vorteil eines jeden einzelnen in der Sicherheit liegt, die aus dem ungestörten Fortbestehen des sozialen Ganzen erwächst, und zögert daher nicht, den Autoritäten, die dies verbürgen, den schuldigen Respekt zu erweisen. Schon den Schulkindern wird deshalb eingeschärft: „Jeder Unterthan soll der Obrigkeit mit der gebührenden Achtung und Ehrerbietung begegnen, und dieselbe auch durch äußerliche Zeichen an den Tag legen.“⁶⁴ Genau besehen, handelt es sich auch hier wieder darum, daß ein ursprünglich reformatorischer Gedanke - die auf Römer 13, 1 fußende These vom gottgesetzten Charakter der Staatsgewalt - durch die Aufklärung „vernunftgemäß“ interpretiert und damit konserviert wird. Man ersetzte Theologie durch Metaphysik, machte sich die Lehre zu eigen, daß die bestehende Ordnung der politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse mit dem Weltenplane der Allvernunft in Einklang stehe und verlieh damit, ohne sich noch auf die Bibel berufen zu müssen, jedem Stande, ob hoch oder niedrig, eine durch seinen „Stellenwert“ im harmonischen System des Ganzen begründete Dignität, von der man meinte, daß auch der geringste Tagelöhner sie nur zu erkennen brauche, um sogleich mit aller Beschwernis seines Lebensloses versöhnt zu sein. Wer gelernt hatte, von seiner Vernunft den rechten Gebrauch zu machen, dem mußten alle Lasten und Entbehrungen einer noch so dürftigen Existenz durch das Bewußtsein aufgewogen werden, daß er, gemäß dem unfehlbaren Ratschluß der Allvernunft, dem großen Ganzen genau auf dem Platze diene, wo er am meisten zu nützen vermochte. Gott selber, so schreibt GEORG FRIEDRICH SEILER, habe „nach seiner weisen Regierung in unserm Deutschen Vaterlande die verschiedenen Stände nach und nach aufkommen lassen, damit ein jeder zum Besten aller Einwohner und des ganzen Reiches nach seinen Kräften beytragen möge.“⁶⁵ Das hierarchische System der Stände entspricht dem hierarchischen System des Universums, der Stufenleiter des Seienden; in dieser Analogie liegt seine Evidenz begründet. Das Ethos der politischen Abstinenz und Subordination erwuchs also keineswegs aus bloßer Resignation vor der Unabänderlichkeit des sozialen Schicksals. Die Überzeugung, daß die Gesellschaftsordnung, in der man lebte, mit den Prinzipien der universalen Vernunft in Einklang stehe und daher die schlechthin optimale sei, war sehr wohl geeignet, den Menschen jene innere Ruhe und Sicherheit zu geben, deren sie bedurften, um ihr oft nicht leichtes Leben zu meistern. Gerade in der Beschränktheit des bürgerlichen Wirkungskreises lag die Möglichkeit seiner Erfüllung mit Sinn und Wert.

Allerdings mußte eine so zäh beharrende, selbstgenügsam auf Erhaltung des Bestehenden gerichtete Denkungsart, wie sie sich im Gemeinnützigen Lesebuch manifestiert, auch die Gefahr in sich bergen, mehr und mehr hinter der eigenen Gegenwart zurückzubleiben und ein versunkenes Gestern zum nicht mehr adäquaten Maßstab des Heute und Morgen zu machen. Um den großen politischen und sozialen Umwälzungen, die das neunzehnte Jahrhundert mit sich brachte, gerecht zu werden, hätte es eines neuen, liberaleren staatsbürgerlichen Ethos bedurft. Für das deutsche Volksschullesebuch aber bleibt die Auffassung, die das einfache Volk zu politischer Unmündigkeit verurteilt, die allein maßgebliche. Es schien daher in seiner eigensten Bestimmung zu liegen, die ewige Devise subalternen Gesinnung in allen künftigen Bürgern Wurzeln schlagen zu lassen, die da heißt: „Ruhe ist die erste Bürgerpflicht.“

Wie aber ist es zu erklären, daß sich gerade das Gemeinnützige Lesebuch als Modellkonzeption so lange behaupten konnte? Ohne Zweifel vor allem dadurch, daß es bestimmten Bedürfnissen des Volksschulunterrichts in besonderem Grade entsprach. Die geistige Bewegung der Aufklärung, der es seine Entstehung verdankte, hatte ja gleichsam ex definitione ein didaktisches Moment bei sich; ihre Grundintention - „der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“⁶⁶ - war eine genuin pädagogische. Auch die Aufklärungsdichtung verstand sich in erster Linie als Lehrdichtung; sie wollte durch „das Ergetzen, welches die poetische Kunst gewähren kann, den Menschen zur Beobachtung der natürlichen, bürgerlichen und christlichen Pflichten aufmuntern“⁶⁷ und war daher von vornherein darauf angelegt, moralpädagogisch reflektiert zu werden. Die schulmeisterliche Frage „Was lernen wir daraus?“ war ihrem Wesen genau angemessen. Kein Wunder also, wenn sich diese Art von Literatur bei den Lehrern einer anhaltenden Beliebtheit erfreute; ersparte ihnen doch die klar zutage liegende Koinzidenz von poetischer und pädagogischer Zielsetzung die Mühe, sich selber über einen adäquaten didaktischen Ansatz den Kopf zu zerbrechen. So feierte die Aufklärungspoetik in den deutschen Schulstuben noch jahrzehntelang ihre Triumphe, und die unmittelbare Folge davon war, daß die inzwischen längst zu voller Blüte gelangte klassische und romantische Dichtung bis zur Jahrhundertmitte auf die Gestaltung des Volksschullesebuchs so gut wie keinen Einfluß gewinnen konnte.

Es waren Bestrebungen ganz anderer Art, die schließlich einen Wandel herbeiführten. Schon JOHANN HEINRICH PHILIPP SEIDENSTÜCKER hatte

über Möglichkeiten zur Verbesserung der Lesefertigkeit, insbesondere des Schönlesens, nachgedacht und 1807 ein Lesebuch herausgegeben, das - wie es in der Vorrede heißt - „mit der Beseitigung jedes anderen Zweckes lediglich die Declamation zu seinem Zielpunkte" hatte.⁶⁸ Im gleichen Sinne äußerte sich BETTY GLEIM. Sie erklärte, jedes Lesebuch solle ein Mittel sein, „durch dessen Anwendung die Fähigkeit und Fertigkeit erzeugt wird, jedes stilistische Produkt seinem eigenthümlichen Sinn und Geist nach aufzufassen und darzustellen."⁶⁹

SEIDENSTÜCKERS und BETTY GLEIMs Lesebücher waren für das Gymnasium bestimmt. Für die Volksschule entwickelte JOHANN FERDINAND SCHLEZ einen systematischen Lehrgang „zur Veredelung und Belebung des Lesetons", dem der Gedanke zugrunde lag, die Schüler dadurch, daß man sie lehrte, sich in die verschiedensten Gemütslagen zu versetzen, zu entsprechenden Ausdrucksleistungen zu befähigen. So gab es z.B. einen fragenden, wehklagenden, drohenden, strafenden, ja sogar einen „ängstlich gebrochenen" und einen „sterbend gebrochenen" Ton, die alle gesondert zu üben waren - wie etwa die Ausrufe der Angst und des Schreckens in der folgenden Szene, die dem Lesestück Das Gewitter entnommen ist:

Vater: Welch ein Gewitter! Ist es doch, als krachte die Axe des Erdballs. Blitz und Schlag immer schneller und schneller auf einander! - Nun gilt es Vorsicht! ... Weg vom Ofen, ihr Kinder! Tretet in die Mitte des Zimmers! Oeffnet die Thür! (dem Gesinde zurufend) Löscht das Feuer auf dem Heerde aus! Geschwind!

Kinder: (sich an ihn anschmiegend) Ach Vater! ach Vater! O wie es raselt und rollt! Alle Fenster zittern!

Vater: Zittert nur ihr nicht! Furcht vergrößert die Gefahr!

Mutter: Gott sey bei uns! Ach der Blitz hat gezündet! Gewiß! Gewiß! - Seht, da laufen schon Leute zusammen!

Kinder: Ach Gott! Feuer! Feuer! Feuer! ... (70)

Im letzten Teil seines Lesebuches bringt SCHLEZ drei selbstverfaßte „Erzählungen ohne besondere Rücksicht auf einen eigenthümlichen Redeton", darunter die Geschichte vom Meister Hämmerlein, die lange Zeit sehr beliebt war und der, wie HEINRICH FECHNER berichtet, „zuweilen sogar die Ehre widerfahren ist, für ein HEBELsches Stück gehalten zu werden."⁷¹ In der Tat weiß SCHLEZ hier recht lebendig und anschaulich zu erzählen. So führte das deklamatorische Lesen ganz von selbst zu einem Wandel im Charakter der Lesestücke. GEORG RENTER konstatiert für die erste Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts „die allmähliche Verdrängung

flacher, nach verschiedenen Richtungen hin tendenziöser Lesestoffe durch Dichtungen moralischen, religiösen, nationalen oder allgemein menschlichen Gehalts."⁷² Freilich kann sich dieser Prozeß nur sehr langsam vollzogen haben; denn die alten Lesebücher der „gemeinnützigen“ Richtung blieben weiterhin im Gebrauch und erschienen in immer neuen Auflagen. Doch mit dem Aufblühen der deutschen Nationalpoesie in der Goethezeit mußte sich die Erkenntnis durchsetzen, daß die Lesekunst nicht nur eine technisch-praktische und eine moralische, sondern auch eine ästhetische Seite habe, und es war einleuchtend, daß Texte wie z. B. die des SEILERSchen Lesebuches wenig geeignet waren, den Schülern als Übungsstoff im Schönlesen zu dienen. Man war sich aber im klaren darüber, daß es nur auf dem Wege eines vom Leichten zum Schwereren gestuften Lehrgangs gelingen könne, die Schüler in ein Verhältnis zu jener Literatur zu bringen, an der die erworbene Fertigkeit im Schönlesen überhaupt erst fruchtbar werden konnte. Die methodische Arbeit, die hier zu leisten war, rief besonders einen Mann auf den Plan: ADOLPH DIESTERWEG.

VIERTES KAPITEL

DAS LOGISCH-GRAMMATISCHE LESEBUCH

1. ADOLPH DIESTERWEGS

METHODIK DES LESEUNTERRICHTS

Seit dem Anfang des neunzehnten Jahrhunderts begann sich unter dem Einfluß der klassischen und romantischen Literatur das Verhältnis der Deutschen zu ihrer Muttersprache grundlegend zu wandeln. Bis dahin hatte man, noch völlig im Sinne der Aufklärung, die Sprache lediglich als Denk- und Kommunikationsmittel betrachtet. Das Wort war gleichsam das Gefäß eines Begriffs, der Satz das Gefäß eines Urteils. Nicht einmal dem Dichter war die Sprache Selbstzweck, auch für ihn blieb sie Medium einer Idee, einer sittlichen Überzeugung, die es nur in ein schönes Gewand zu kleiden galt, um sie den Menschen anziehend zu machen.¹ Und man zweifelte nicht daran, daß andere Sprachen - etwa die französische - hierzu viel besser geeignet seien als gerade die deutsche.

Den Gegenbeweis lieferten die großen poetischen Werke der deutschen Klassik und Romantik. In ihnen fand das neue Bewußtsein vom Wert der deutschen Sprache seine Rechtfertigung; denn diese war ja der Mutterboden, aus dem das literarische Wachstum seine Nahrung zog, und so ist es nicht zu verwundern, wenn sich zugleich mit dem Aufblühen der Poesie auch das Interesse für die Sprache als solche immer mehr entwickelte und differenzierte. HERDER hatte die Aufmerksamkeit auf die alte Volksdichtung gelenkt und damit die geschichtliche Dimension der Sprache sichtbar gemacht. Die Gebrüder GRIMM schritten auf dem von ihm gewiesenen Wege weiter fort, wobei sie sammelnd und forschend nicht nur den reichen Schatz der Märchen und Mythen dem drohenden Vergessen entzogen, sondern auch die deutsche Sprache selbst, in der sie die ursprünglichste Wesensbekundung des Volksgeistes erblickten², einer im strengen Sinne historisch-wissenschaftlichen Betrachtung überhaupt erst erschlossen. Etwa gleichzeitig mit dem Wirken der beiden Brüder legte WILHELM VON HUMBOLDT in seinen linguistischen Studien den Grund zu einer adäquaten philosophischen Deutung der sprachlichen Phänomene. „Die

Sprache ist gleichsam die äußerliche Erscheinung des Geistes der Völker", so lehrt auch er, "ihre Sprache ist ihr Geist und ihr Geist ihre Sprache, man kann sie beide nie identisch genug denken."³ Nichts anderes meint ERNST MORITZ ARNDT, wenn er schreibt: "In jeder Sprache liegt das feinste innerste Leben jedes einzelnen Volkes verschlossen, sein Gesamtgeist"⁴, so daß sie als "eine gleichsam in beweglichen Typen ausgedrückte leserliche Geschichte seines Lebens und Wesens"⁵ anzusehen sei. Es konnte gar nicht ausbleiben, daß diese neue Auffassung vom Wesen und Wert der Muttersprache sich auch im pädagogischen Denken niederschlug. Wenn es wahr ist, daß die Seele eines Volkes sich am vollkommensten und reinsten in seiner Sprache widerspiegelt, so wird jedes Kind, indem es durch Erlernung der Muttersprache in die Sprachgemeinschaft seines Volkes hineinwächst, zugleich auch deren Wesenszüge - die besondere Eigenart ihres Denkens, Fühlens und Wollens - mit übernehmen. Die Sprache ist dann als Mittel der Weltorientierung keineswegs bloß indifferentes Medium; sie hat, wie WILHELM VON HUMBOLDT betont, "ein unabhängiges, äußeres, gegen den Menschen selbst Gewalt ausübendes Daseyn."⁶ ERNST MORITZ ARNDT erkennt in der Sprache "die Form, welche sich von Kind auf des ganzen Menschen, der sie spricht, am gewaltigsten bemeistert und seinem Geiste und seiner Seele das Gepräge gibt, wodurch er empfinden, denken, lieben und leben soll."⁷ Man beginnt nun auch einzusehen, daß die Wertschätzung, die man lange Zeit hindurch fast ausschließlich den alten Sprachen zuteil werden ließ, in erster Linie der Muttersprache gebührt. "Sprache-Lernen ist etwas Höheres als Sprachen-Lernen; und alles Lob, das man den alten Sprachen als Bildungsmitteln erteilt, fällt doppelt der Mutter-Sprache anheim, welche noch richtiger Sprach-Mutter hieße", schreibt JEAN PAUL.⁸ Und wie einerseits der einzelne erst durch Erlernung der Muttersprache das volle Bürgerrecht in der besonderen geistigen Welt seines Volkes erwirbt, so bietet andererseits die Erziehung zu verantwortungsvollem Sprachgebrauch die sicherste Gewähr dafür, daß die Kulturgehalte des "Volks-tums" im Ganzen der Sprachgemeinschaft als wirkende Kräfte lebendig bleiben. So versteht es sich, daß die pädagogischen Denker jener Zeit in der Pflege der Muttersprache eine Aufgabe sehen, die an Wichtigkeit von keiner anderen übertroffen werden kann.

Auch das schlichte muttersprachliche Lesen, dem es so lange an bedeutenden Inhalten gemangelt hatte, erschien jetzt nicht mehr als bloße Kultur"technik", die es noch für ROCHOWs nüchternen Utilitarismus aus-

schließlich gewesen war.⁹ Der neue Gedanke des euphonischen Lesens, der um das Jahr 1810 aus dem Gymnasium in die Volksschule gelangte, konnte dort nur fruchtbar werden, sofern man sich zugleich entschloß, im Leseunterricht ein gewisses literarisches Niveau zu intendieren; denn Übungen im Schönlesen sind eben nur dann sinnvoll, wenn sie sich auf Texte beziehen, die sich einer Beurteilung nach ästhetischen Kategorien zumindest nicht gänzlich versagen. Solche Texte wurden der Volksschule erstmals in den wiedererschlossenen Werken der altdeutschen Volkspoesie und in nicht wenigen originalen, dem naiven Volkston nachempfundenen Dichtungen der Romantik zuteil. Die wichtigste Bedingung der Möglichkeit einer volkstümlich-literarischen Bildung als Ziel des Leseunterrichts der Volksschule war damit erfüllt. Auch wer keine andere als seine Muttersprache beherrschte, konnte und sollte nun, wenn auch in den vielleicht nur engen Grenzen seines Standes und seiner Fähigkeiten, am geistigen Leben der Nation partizipieren. Nach romantischer Auffassung bilden ja gerade die breiteren, der Natur und dem bauerlichen Leben verbundenen Schichten jene gesunde Kernsubstanz eines Volkes, aus der heraus die Regeneration seiner schöpferischen Potenzen, seiner in Brauch und Sitte, Singen und Sagen sich manifestierenden Wesensart allein zu erhoffen ist.¹⁰ Die tiefe Kluft zwischen der dem eigenen „Volkstum“ entfremdeten gesellschaftlichen Oberklasse und dem übrigen Volke wurde nun als verhängnisvoll empfunden. Eine dauernde Wechselwirkung zwischen Gelehrten- und Volksbildung sollte erneuernd und befruchtend das gesamte Geistesleben mit frischen Kräften durchdringen.¹¹ Eine Voraussetzung hierfür war jedoch, daß es gelang, auch die einfachen Menschen, die aus der Volksschule hervorgingen, in ein Verhältnis zu den ihnen gemäßen Formen und Werken der Literatur zu bringen. Dieses Ziel hatte FRIEDRICH PHILIPP WILMSEN vor Augen, als er schrieb¹²:

Mehrmals ist von einsichtsvollen Pädagogen darauf angetragen worden, daß man der Jugend des Mittelstandes, welche bisher von dem Gebrauch und Genuß der Schätze unserer deutschen, besonders prosaischen, Literatur ganz ausgeschlossen war, eine Auswahl von Lesebüchern aus den klassischen Werken der Deutschen in die Hände geben sollte, an welchen und durch welche sich der Sinn für das Schöne und Erhabene bilden könne. Eine solche deutsche Chrestomanie ist um so mehr für ein hohes Bedürfnis unserer höheren und niederen Bürgerschulen zu achten, da im Allgemeinen in diesen Schulen für die Veredlung und Erhebung des Gefühls gar nichts geschieht, indem, die dürftige und ganz mechanische Lesung der Bibel ausgenommen, der ganze Unterricht sich auf Mittheilung der allernothwendigsten Fertigkeiten und Sachkenntnisse beschränkt, und mehr geeignet ist, den Geist niederzudrücken als ihn zu erheben. Und doch gab es vielleicht für die Deutschen nie eine Zeit, in welcher ihnen Geistes-Erhebung so nothwendig gewesen wäre, als die gegenwärtige.

Auch ist zu erwarten, daß die Lehrer in unseren Bürgerschulen sich von dem trägen Mechanismus und von der so sehr herrschenden Herzlosigkeit losmachen werden, wenn ihnen Lesebücher in die Hände kommen, die ihrem Geiste einen höheren Schwung geben, indem sie Gefühl und Phantasie anregen und zum angestregten Nachdenken nöthigen. (13)

Die neuen Erkenntnisse von Wesen, Wert und Leistung der muttersprachlichen Erziehung veranlaßten insbesondere einen Mann, sich gründlich und systematisch mit den Problemen einer Methodik des Leseunterrichts zu befassen: ADOLPH DIESTERWEG. Ursprünglich Mathematiker und Naturwissenschaftler, war er, wie er selbst bekennt, nur contre coeur Lehrer geworden, hatte durch JOHANN DE LASPÉE, der in Wiesbaden eine Musterschule unterhielt, die Methode PESTALOZZI's kennengelernt und nach siebenjähriger Tätigkeit in Frankfurt am Main und Elberfeld, die ihn mit JOHANN FRIEDRICH WILBERG, einem Schüler ROCHOW's, zusammenführte, die Leitung des Lehrerseminars in Mörs übernommen. Bekannt wurde er vor allem durch seine Aufsätze in den Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht, die er 1827 gegründet hatte und deren Herausgeber er bis zu seinem Tode war. 1832 wurde er nach Berlin berufen und zum Direktor des neu errichteten Stadtschullehrerseminars ernannt. Aber der durch und durch liberale, jede Form des Dogmatismus bekämpfende, unermüdlich für die Emanzipation des Lehrerstandes wirkende Mann geriet schon bald in einen Konflikt mit den preußischen Unterrichtsbehörden, der sich immer mehr zuspitzte und schließlich 1847 zu seiner Suspendierung, drei Jahre später zu seiner endgültigen zwangsweisen Pensionierung führte. Nach wie vor jedoch war er publizistisch tätig. Er erörterte Probleme der Didaktik und Methodik, ermutigte die Lehrerschaft, sich in Vereinen zusammenzuschließen, und verfaßte drei Schriften gegen die STIEHL'schen Regulative (1855), als deren Folgen nur „allüberall Abstumpfung reger Geister, Breitmachen und Belobsamen ordinärster Mittelmäßigkeit, eitles Selbstbeloben wegen der sie selbst auszeichnenden Demut unter dem Gehorsam kirchlicher Oberen, Schablonenwesen und Geistlosigkeit“¹⁴ zu beobachten seien. 1858 wurde DIESTERWEG zum Berliner Stadtverordneten und noch im selben Jahre zum Mitglied des preußischen Abgeordnetenhauses gewählt, wo er sich energisch für eine Revision der Schulpolitik einsetzte. Doch die Aufhebung der STIEHL'schen Regulative erlebte er nicht mehr: am 7. Juli 1866 starb er, fast sechs- und siebenzigjährig, an der Cholera.¹⁵

DIESTERWEG's didaktisches Interesse war erstaunlich vielseitig; unter seinen Publikationen finden sich Abhandlungen über fast alle Gebie-

te des Volksschulunterrichts. Wenn dabei die Schriften zum Deutschunterricht besonders zahlreich sind, so deshalb, weil ihr Verfasser die grundlegende Bedeutung der Muttersprache für den gesamten Bildungsprozeß sehr klar erkannt hatte. So erklärt er z.B. in seinem Aufsatz Meinungen über Sprache und Sprachunterricht, besonders über den gegenwärtigen Standpunkt der Methodik desselben:

Denn wer der Kenntnis und Fertigkeit der deutschen Sprache im Sprechen und Schreiben nicht teilhaftig geworden ist, entbehrt damit nicht nur des wichtigsten Mittels des Verkehrs mit den Gebildeten der Nation und der Teilnahme an den kostbarsten Erzeugnissen der Edelsten unseres Volkes, wie wir sie in den Schätzen der Literatur besitzen, sondern er ist zugleich des Genusses des eigensten, innersten, kräftigsten Erzeugnisses des deutschen Geistes nicht teilhaftig geworden, hat darum auf die Höhe der Bildung, welche sich im Besitz der Vornehmheit der hochdeutschen Sprache manifestiert, nicht hinaufsteigen können und muß sich dadurch allein schon zu einer niedrigen Stellung im Leben verurteilt fühlen. (16)

Bereits im ersten Jahrgang der Rheinischen Blätter (1827) veröffentlichte DIESTERWEG eine ausführliche Anleitung zum Unterricht im logischen Lesen sowie einen Aufsatz über die Regeln des Lesens. Es folgten die Methodik des Leseunterrichts nach dem jetzigen Standpunkte der Ansichten und der Literatur (1836), sowie die beiden Erörterungen Soll ein Kind bei allem, was es liest, etwas denken, möglichst tief und viel denken? (1839) und Was heißt lesen? (1843). In seinen letzten Lebensjahren erschienen die Aufsätze Das deutsche Lesebuch als Mittelpunkt des Lehrstoffs (1864) und Das Lesebuch als Centrum des Realunterrichts (1866).¹⁷ In ihrem systematischen Gesamtzusammenhang stellte DIESTERWEG seine Ansichten zur Methodik des muttersprachlichen Unterrichts in den beiden Schriften Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache (1828) und Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer (1835), seinem Hauptwerke, dar. Auch in den zahlreichen Rezensionen der zeitgenössischen didaktischen Literatur, die er für die Rheinischen Blätter verfaßte, nahm er Stellung zu den Problemen des Deutschunterrichts.

Als Herausgeber eines Lesebuches versuchte sich DIESTERWEG erstmals 1826 mit einem Les- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen. Ein weiteres von ihm verfaßtes Lesebuch erschien 1831 unter dem Titel: Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung, nach den Regeln des Lesens für Schulen bearbeitet, mit einer Anleitung zum Gebrauche, die er auch in den Rheinischen Blättern abdrucken ließ.

Neun Jahre später folgte schließlich, als zweiter Teil des zuletzt erwähnten, das Schul-Lesebuch, nach der Verwandtschaft des Inhalts zusammengestellt (1840).

Die Anforderungen, die DIESTERWEG an den Leseunterricht stellte, waren, gemessen an dem, was die damaligen Volksschulen zu leisten vermochten, außerordentlich hoch. „Ich bin ... der Meinung, daß es uns gezieme, darnach zu trachten, den Leseunterricht aus der niedrigen Sphäre gemeiner Praxis zu erheben“, schreibt er.¹⁸ „Denn das Lesen ist nicht eine vereinzelte, von dem übrigen Geistesleben und der Gesamtbildung losgerissene Fertigkeit, sondern es ist als ein Resultat der ganzen Bildung anzusehen.“¹⁹ Nicht „die simple Tätigkeit, welche darin besteht, daß man die durch die Buchstabenschrift dargestellten Laute, Silben, Wörter, Sätze hörbar macht“²⁰, sei das Wesentliche am Lesen, sondern ein innerstes Ergriffenwerden durch den geistigen Gehalt, „so daß man ohne ihn nicht mehr existiert, so daß er zur Substanz unserer Existenz geworden. ‚Ich kann nicht anders‘, das ist der rechte Prüfstein. Ich kann diese Gedanken nicht haben und nach dem Gegenteil empfinden und handeln. So muß es sein. Das heißt Lesen.“²¹ Für ein Volk wie das deutsche, dessen klassische Literatur - nur von ihr ist die Rede - den Glauben an die geistig-sittliche Bestimmung des Menschen zum alles tragenden Grunde hat, bedeutet dies einen äußersten Anspruch: „In einer Nation, welcher SCHILLER angehört, suchen wir den Geist SCHILLERS, sonst hätte er umsonst gelebt, und sie wäre seiner nicht wert.“²²

Aber DIESTERWEG, so hoch er das Ziel auch stecken mag, verliert nicht den Boden unter den Füßen. Er weiß, was die meisten unter Lesen verstehen - „ein Mittel, Zeit totzuschlagen, eine den falschen Schein des Fleißes und der Liebe zur Bildung erweckende Art von Faulenzelei.“²³ Ganz selten bloß trifft man auf einen Leser, der mit Recht behaupten kann, „er habe die Harmonie zwischen dem Schriftsteller und sich selbst empfunden, er habe ihn auf sich wirken lassen, sein Inneres nach ihm gestaltet.“ Nur so aber habe Lesen einen Wert: „Wo das fehlt, da fehlt die Hauptsache.“²⁴ Bittere Worte findet DIESTERWEG, wenn es gilt, den zeitgenössischen Literaturkonsumenten zu sagen, wes Geistes Kind sie sind:

Sie rühmen sich, den GOETHE gelesen zu haben und - in ihnen findet sich keine Spur von seiner objektiven Naturanschauung und großartigen,

freien Weltanschauung und Stellung; sie rühmen sich, den SCHILLER gelesen zu haben, den begeistertesten Dichter für Jugend und Freiheit - sie, die aller Begeisterung, aller Idealität fremd sind, sie, die servilsten, ordinärsten, 'in submisster Devotion ersterbenden' pfiffigsten Philister; sie rühmen sich, die Schriften der BETTINA mit Genuß gelesen zu haben - sie, deren Gemüt nicht einmal eine Rheingegend mit Genuß auffassen kann ... (25)

Wer ist schuld daran, daß von der Kunst des Lesens ein so schlechter Gebrauch gemacht wird? DIESTERWEG antwortet: die Schulen mit ihrer oberflächlichen, völlig unzulänglichen Art und Weise, das Lesen zu lehren. „Das Lesen an sich tut es nicht; es kommt darauf an, was und wie gelesen wird; es kann ein Mittel zu unsrer Veredlung, aber es kann auch schnöde mißbraucht werden.“²⁶ Dringend erforderlich sei daher ein neues Unterrichtsverfahren, das dem gedankenlosen Mißbrauch dadurch entgegenwirke, daß es das Wesen des Lesens - und nicht nur das Prinzip seiner äußeren Mechanik - zur Grundlage habe. Ein solches Verfahren, so stellt DIESTERWEG fest, sei noch niemals entworfen, geschweige denn praktisch erprobt worden, was umso mehr in Erstaunen versetzen müsse, wenn man bedenke, daß es sich beim Lesen um eine der ältesten und allgemeinsten Künste handle.²⁷ Eine Folge dieser Unterlassung sei die weitverbreitete Ansicht, man „brauche nur zu lesen, um das Lesen zu lernen. Es bedürfe dazu weder besonderer pädagogischer Fertigkeiten noch auch zur Anfertigung eines Lesebuches eigens festgestellter Grundsätze und Regeln.“²⁸ Doch wer so denke, der verkenne das Wesentliche am Lesevorgang. Mit Nachdruck setzt daher DIESTERWEG der Auffassung, das Lesen sei rein funktional erlernbar, seine eigene entgegen: „Das Lesen ist eine eigentliche Kunst ... Eine jede Kunst aber muß nach Regeln erlernt werden.“²⁹ - „Das richtige Lesen ist eine im Allgemeinen auf festen Gesetzen und Regeln ruhende Fertigkeit.“³⁰

Diese Gesetze und Regeln gilt es zunächst einmal zu ergründen - und für DIESTERWEG versteht es sich von selbst, daß es sich dabei um nichts Äußerliches, bloß die Lesetechnik Betreffendes handeln kann, sondern nur um das, was das Lesen als einen wesentlich geistigen Akt konstituiert. Die Frage, die er an den Beginn seiner Überlegungen stellt, lautet deshalb: Was heißt überhaupt lesen?

Lesen, so erklärt DIESTERWEG, ist wie alles Sprachliche harmonische Vereinigung von Inhalt und Form:

Die Gedanken machen den Inhalt des Gesprochenen aus; die Summe der Laute, welche das Ohr wahrnimmt, und alles Äußere macht die Form desselben aus. Bei allem Sprechen, und folglich auch beim Lesen, haben wir daher auf zwei Dinge zu achten: auf den Inhalt und auf die Form. (31)

Die Dualität von Inhalt und Form ist für DIESTERWEG nicht nur methodisches Prinzip der Sprachbetrachtung, sondern genetisches Prinzip der Sprache selbst. Die in allem Sprachlichen anzutreffende Einheit von Inhalt und Form ist keine originäre: der Gedanke als logisches Gebilde ist bereits fertig, bevor er gleichsam sich in der Sprache materialisiert, um mitteilbar zu werden. Auf diesem sprachtheoretischen Ansatz beruht DIESTERWEGS gesamte Methodik des Leseunterrichts - insbesondere auch in jenen Punkten, in denen sie zur Kritik herausfordert, weil sie hinter dem bereits von WILHELM VON HUMBOLDT erreichten Stand der sprachwissenschaftlichen Erkenntnis zurückbleibt.³²

Inhalt und Form, Sinn und Klang verschmelzen beim Lesen zu einem Ganzen. Die Gesetzmäßigkeit des Lesevorgangs, die es zu erforschen gilt, muß sich folglich nach zwei Richtungen hin erstrecken:

Das Lesen ist Darstellung der Gedanken durch die Sprache, also Offenbarung eines geistigen Gehalts durch äußere Mittel, durch Laute und anderes. Man unterscheidet daher zwei Arten von Gesetzen des Lesens: logische und phonetische. (33)

Die Form ist abhängig von dem Inhalt, der durch sie dargestellt werden soll. Um das Geschriebene in der ihm gemäßen Weise phonetisch realisieren zu können, muß man es verstanden haben. Lesen heißt also, einen durch Schriftzeichen objektivierten Inhalt nach logischen und phonetischen Gesetzen verstehend in die adäquate sprachliche Klangform zurückverwandeln.³⁴

Inhalt und Form gehören zusammen wie Seele und Leib. In den gewöhnlichen Sprachvollzügen sind sie nicht voneinander zu trennen; unsere Wahrnehmung macht keinen Unterschied zwischen dem Gedanken und seiner Klanggestalt. Dies gilt normalerweise auch für das Lesen: „Wer versteht, was er liest, wird in der Regel auch richtig betonen.“³⁵ Didaktische Gründe - nämlich die Erfordernisse eines nach Schwierigkeitsgraden stufenweise aufsteigenden Lehrgangs - lassen es jedoch ratsam erscheinen, im Unterricht sinnauffassendes und sinndarstellendes Lesen zunächst voneinander zu scheiden. „Hier ist nun besonders ein Zweifaches zu tun. Das Erste: die Anleitung zum richtigen Verstehen

dessen, was der Schüler liest ... Das Andere: die Anleitung zur richtigen Betonung, zum vollkommenen Ausdruck des Zu-Lesenden im weitesten Sinne des Wortes."³⁶ Beides darf - gemäß dem Prinzip der Isolierung von Schwierigkeiten - nicht zu gleicher Zeit erfolgen.

Sinnauffassung und Sinndarstellung sind die zwei Aufgabenbereiche, die gemeinsam den Begriff der höheren Leselehre bilden. Ihnen beiden hat eine Phase des mechanischen Lesens voranzugehen, worunter DIESTERWEG das „Buchstabieren, Lautieren, Elementieren“³⁷ versteht. „Denn das Lesen ist zunächst eine mechanische Fertigkeit, welche darin besteht, daß der Lesende mit Geläufigkeit und Sicherheit die Laute hervorbringe, welche durch die Buchstaben bezeichnet werden.“³⁸ Diese auf das prinzipielle Erfassen der Laut-Zeichen-Beziehung einer Buchstabenschrift und auf rein lesetechnische Funktionserüchtigung beschränkten Übungen sind für das höhere Lesen zwar die Bedingung seiner Möglichkeit, im übrigen jedoch nur Mittel zum Zweck. „Man liest nicht, um Buchstaben, Silben und Wörter zu sehen oder hörbar zu machen, sondern um Gedanken aufzufassen und darzustellen.“³⁹ Gelegentlich sucht DIESTERWEG den Wesensunterschied von elementarem und höherem Lesen durch das Begriffspaar Wörterlesen und Wortelesen zu verdeutlichen. Dieses ist gedanklicher Nachvollzug eines schriftlich niedergelegten Sinnes, jenes nur „die Fertigkeit, die Laute der geschriebenen und gedruckten Buchstaben in der gehörigen Reihenfolge und mit der erforderlichen Geschwindigkeit mit den Sprechwerkzeugen hörbar zu machen, damit das Ohr die einzelnen Silben und Wörter vernehme.“⁴⁰ Auch hier gilt der Grundsatz von der Isolierung der Schwierigkeiten: „Beide Teile des Leseunterrichts, das Wörterlesen und das Wortelesen, sind zwei ganz verschiedene Dinge. Sie sollten daher auch im Unterricht voneinander getrennt gehalten werden.“⁴¹ Denn: „Die Verbindung beider Zwecke stört die Erreichung beider!“⁴² Deshalb gehören die Übungen für das Wortelesen ins Lesebuch, die für das Wörterlesen jedoch in die Fibeln, von denen DIESTERWEG nichts weiter verlangt, als „daß sie mit Leichtigkeit über die mechanischen Schwierigkeiten des Lesens hinüberhelfen und dem Schüler die mechanische Lesefertigkeit aneignen.“⁴³ Ist dies erreicht, so hat die Fibel ihren Zweck erfüllt und wird nicht weiter benötigt.

DIESTERWEGs systematischer Leselehrgang besteht demnach aus drei Hauptstufen, die er mechanisches, logisches und phonetisches (oder euphonisches) Lesen nennt. Letzteres umfaßt wiederum drei Teilbereiche: dynamisches, melodisches und rhythmisches Lesen. Das mechanische steht

zum höheren Lesen, in dem sich die beiden oberen Stufen vereinigen, im Verhältnis bloßer Propädeutik; dagegen herrscht zwischen dem logischen und phonetischen Lesen eine Wechselwirkung gegenseitigen Erschließens: je genauer der Lesende den Sinn seines Textes erfäßt, desto sicherer vermag er die entsprechende lautsprachliche Form zu treffen; und je intensiver er um die optimale euphonische Gestaltung ringt, desto größere Klarheit wird er auch über den Inhalt gewinnen: „Das dynamische Element erhält seine Bestimmung von dem logischen Prinzip der Sprache, d.h. es ist abhängig von den Gedanken, die man darstellen will ... Ohne Verständnis des zu Lesenden ist daher ein richtiges Lesen gar nicht denkbar, oder, wenn es gelingt, ein Zufall oder ein glücklicher Instinkt.“⁴⁴ - „Aber die Anleitung zur richtigen Betonung des Lesestoffes befördert auch umgekehrt das Verstehen des Inhaltes. Beide stehen miteinander in Wechselwirkung, fördern einander wechselseitig.“⁴⁵ So dient auch das phonetische Lesen letztlich einer möglichst erschöpfenden Sinn-auffassung, in der DIESTERWEG das Ziel des Leseunterrichts erblickt: „Der Endzweck des Lesens ist der, daß man das Gelesene verstehe.“⁴⁶ Deshalb seine Mahnung:

Man halte nur immer an dem Gedanken fest, daß das Lesen für den Einzelnen nicht Zweck an sich, nur Mittel ist, nämlich Mittel zum Verstehen dessen, was geschrieben und gedruckt ist. Dieses, das richtige Verstehen des Gelesenen, ist die Krone und die Frucht am Lesebaume. (47)

Der zentrale Begriff der Leselehre DIESTERWEGs ist somit das Verstehen - der möglichst genaue und vollständige Nachvollzug der vom Autor vorgebildeten Gedankenreihen. Dazu gehört, „daß wir die Begriffe kennen der Wörter, deren er sich bedient, der Beziehungen, die er ihnen gibt, und den Zusammenhang aller einzelnen Teile mit dem Ganzen“⁴⁸, und zwar so, „daß man nichts zurückläßt, was in der Darstellung liegt, und daß man nichts hineinträgt.“⁴⁹ Solches Verstehen erreicht aber nur dann seinen vollen Zweck, wenn es zu eigenem Denken weiterführt, d.h. zur Urteilsbildung über das Gelesene. „Das Wort Lesen wird in noch umfassenderem Sinne genommen“, schreibt DIESTERWEG. „Es heißt nicht bloß verstehen, einsehen, sondern auch: zu deuten wissen, Schlüsse machen können, merken, was nur schwach berührt ist oder gar nur zwischen den Zeilen steht.“⁵⁰ Allerdings muß dies alles nicht unmittelbar während oder nach der Lektüre in ein und demselben geistigen Akt geschehen:

Eine tiefe Wahrheit braucht man nicht gleich in ihrer ganzen Tiefe aufzufassen und zu verstehen; aber verstehen muß man sie wenigstens von einer

Seite, um sie später, unter glücklichen Umständen, mehrseitig oder ganz zu verstehen. Und dieses setzt voraus, daß man sie denkend auffaßt. Die Menge tut es nicht, und nicht 'die Menge muß es bringen', sondern die Verarbeitung. (51)

Der beste Schriftsteller sei daher derjenige, „welcher zu Gedanken, zum Nachdenken, Prüfen, Überlegen anregt.“⁵²

Doch auch mit der denkenden Verarbeitung des Gelesenen ist noch nicht alles erreicht. „Die Gedanken des andern bleiben dem Leser fremd, wenn er sie in Passivität annimmt, sie nur mit dem Gedächtnis auffaßt, sie nicht assimiliert“⁵³, mahnt DIESTERWEG. Worauf es wesentlich ankomme, das sei die Bereitschaft, sich mit dem Autor und seinem Werke moralisch zu identifizieren. Darum heiße Lesen nicht nur Verstehen und Denken, sondern auch Anwenden - „nämlich auf sich anwenden, sein inneres Leben danach umgestalten, fortbilden, auf das äußere Leben im Streben, Wollen und Tun verwenden.“⁵⁴ So ist das letzte, höchste Ziel des Lesens ein sittliches, und der Leseunterricht - erziehender Unterricht.⁵⁵

Die Entstehung der Leselehre DIESTERWEGs fiel in eine Zeit, da der Aufbau des deutschen Volksschulwesens keineswegs schon abgeschlossen war. „Mit Handwerkern und unwissenden Bedienten muß keine Dorfschule mehr besetzt werden“⁵⁶ hatte noch fünfzig Jahre vorher der Freiherr VON ROCHOW gefordert, und wenn auch inzwischen eine große Zahl von Lehrerseminaren gegründet worden war, so steckte doch an den meisten von ihnen die Ausbildung noch in den Kinderschuhen. Hinsichtlich des Leseunterrichts dominierte noch weithin die Anschauung, das Wesentliche an ihm sei die Vermittlung der Fertigkeit, den Lautwert der Schriftzeichen zu erkennen und die aus ihnen gebildeten optischen Wortgestalten mehr oder minder mechanisch wieder in die entsprechenden Klanggestalten umzusetzen. Das Interesse war daher den Fragen des Erstleseunterrichts zugewandt: man dachte sehr viel darüber nach, welche Methode zur Erlernung der Lesetechnik die beste sei, versäumte jedoch allzu oft, sich das Ziel, zu dem die Beherrschung dieser Technik führen sollte - nämlich die Fähigkeit zur geistigen Durchdringung eines Textes - als didaktisches Problem auch nur bewußt zu machen. Schon ROCHOW hatte darüber geklagt, wie tief bei den Lehrern der Fehler verwurzelt sei, ihren Schülern das Lesen durch stumpfsinnigen Drill zu verleiden.⁵⁷ Das Ungenügen mußte wachsen, je höhere Zwecke man mit dem Leseunterricht verband. Für DIESTERWEG handelte es sich nicht mehr darum, die Schullektüre in den Dienst simpler moralischer und lebenspraktischer Nutzenanwen-

dungen zu stellen; er wollte einen Weg finden, auf dem es den Schülern möglich war, Schritt für Schritt in ein angemessenes Verhältnis zu den literarischen Kulturgehalten zu gelangen. Dieses Ziel war aber nur da zu erreichen, wo man erkannt hatte, wie wichtig es sei, das Lesen als eine wesentlich intellektuelle Leistung zu betrachten. Daher wurde DIESTERWEG nicht müde, den Lehrern seiner Zeit in immer wieder neuen Formulierungen einzuschärfen, was heute wie eine Binsenweisheit klingt: daß man Gelesenes verstanden haben müsse, um es sinngerecht wiedergeben zu können. Weil aber die schwierige Kunst des verstehenden Lesens nicht auf einmal, sondern nur nach und nach, in einzelnen Stufen zu erlernen war, so benötigte man dazu ein Lesebuch, dessen inhaltlicher Aufbau dieser Stufenfolge genau entsprach. Wollte DIESTERWEG seine Methodik des Leseunterrichts in den Schulstuben heimisch machen, so sah er sich folglich zunächst vor die Aufgabe gestellt, ein solches Lesebuch selbst zu schaffen.

2. DIESTERWEGS LeseBÜCHER

„Der Hauptzweck des Lesebuches kann kein anderer als das Lesen selbst sein“¹, erklärt DIESTERWEG. Damit sei nicht etwa nur eine leere Tautologie ausgesprochen; denn bisher habe man alle möglichen Schriften zum Lesenlernen verwandt, ohne auch nur zu fragen, ob sie dafür geeignet seien.² „Ein Lesebuch hat aber eigentlich keinen anderen Zweck als den, an ihm das Lesen zu lehren und zu lernen ... und nach den Anforderungen, welche dieser Hauptzweck stellt, muß das Lesebuch eingerichtet und beurteilt werden.“³ Zum erstenmal in der Geschichte des deutschen Lesebuches werden hier hinsichtlich der Auswahl und Anordnung des Lesegutes neben moralischen und stofflich-pragmatischen Prinzipien auch solche der Methodik ausdrücklich zur Geltung gebracht.

Vor allem dürfe das Lesebuch nicht mit einem Sachbuche verwechselt werden. Seine Aufgabe sei es nicht, Kenntnisse in den Realien zu vermitteln, sondern „den festen, positiven Lehrstoff in höhere, allgemeinere Beziehung zu bringen“⁴ und „der Anwendung des Gelernten und seiner Darstellung in schönem Gewande“ zu dienen, wozu oft der Lehrer von sich aus nicht fähig sei.⁵ „Diesen positiven realen Lehrstoff aber in das Lesebuch aufzunehmen, halte ich durchaus für verkehrt. Derselbe kann darin nur in toten Gerippen erscheinen, deren Anblick schon den eigentlichen, höheren Zwecken des Lesebuchs widerspricht.“⁶ Wenn die seit ROCHOW gebräuchlichen Lesebücher auch nicht gerade abzulehnen seien, so könne man sie doch nur mit Einschränkung gutheißen:

Einheit ist nicht in ihnen, es ist ein Mancherlei, ein praktisches Mancherlei, für den Brauch im Leben berechnet. Schulen, die diese Richtung befolgen, befriedigen das vorliegende Lebensbedürfnis. Es ist das höchste nicht, aber man kann es nicht tadeln. (7)

Jedenfalls ist ein solches Lesebuch ungeeignet, den Schüler in ein Verhältnis zur Literatur zu bringen. Literatur aber erfüllt für DIESTERWEG, der sich besonders dem literarischen Ethos SCHILLERs verpflichtet weiß, ihr innerstes Wesen nur als Manifestation der sittlichen Würde des Menschen. Deshalb bricht er zwar mit der Tradition des enzyklopädisch-gemeinnützigen, nicht aber mit der des moralischen Lesebuchs: „Gegen die Aufstellung von Lestücken zur Anregung und Erweckung edler Gesinnung-

gen und aufstrebenden Sinnes überhaupt habe ich nicht nur nichts", bekennt er, „ich halte diesen Zweck des Lesebuches, abgesehen von seinen nächsten Zwecken als Lesebuch, für den wichtigsten.“⁸ Nur vor Verfrühungen müsse man sich hüten:

Wir verderben meist unsern Leuten den Genuß unserer herrlichen Klassiker durch unser tolles, verstandloses Antizipieren, das heißt durch das Lesen der Meisterwerke in Zeiten, wo der junge Mensch noch nicht reif ist, Meisterwerke von Männern zu begreifen und sich anzueignen. Was diese in ihren reifsten Jahren und auf der Basis der reichsten Lebenserfahrung gedichtet und dargestellt haben, ist natürlich nur genießbar und nutzbar für Männer, welche Erfahrungen, Erlebnisse, Führungen hinter sich haben. Wir aber machen sie zu einer Kinderspeise und verleiden den Kindern für die Zeit, wo sie Männer geworden sind, die Lust dazu. Sie haben ja alles schon gelesen und durchgekostet. (9)

Wolle man - unter Berufung auf eine sogenannte, das rationale Erfassen angeblich transzendierende „Gemütsbildung“ - dem Volksschüler Dichtungen bieten, deren Gefühls- und Vorstellungsgehalte ihm noch fremd und inadäquat sein müssen, so heiße das nur, „ein neues, leeres, hohles Wortwerk in die Schule hineinpflanzen“¹⁰; denn „jedes leere Gefühlswort macht das Edelste und Beste, das Ureigentümlichste - und es hat nur Wahrheit, wenn es der Ausdruck eines in der Brust entstandenen Gefühls ist - zu einer Phrase, den Menschen zu einem Schwätzer, zu einem Kunst- und Gefühlsschwätzer, zu einem ästhetisierenden Salbader oder auch zu einem Heuchler.“¹¹ Die Volksschule kann und soll daher auf eine spätere Begegnung mit den Werken der großen Literatur wohl anbahnend hinwirken, sie aber nicht selbst herbeiführen.¹²

Didaktische Plan- und Zweckmäßigkeit, klare moralische Zielsetzung und Angemessenheit an die geistig-sittliche Reife der Schüler sind somit die drei Forderungen, von deren Erfüllung DIESTERWEG die Eignung eines Lesebuches für die Volksschule abhängig macht. Diesen Forderungen und der Stufenfolge seiner Leselehre entsprechend, erschien 1831 sein Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung, nach den Regeln des Lesens für Schulen bearbeitet¹³, das „den Bedürfnissen einer mittleren Schulklasse genügen“¹⁴ sollte. Für die Hand des Lehrers war ihm eine ausführliche, an Umfang kaum geringere Anleitung zum Gebrauche¹⁵ beigegeben. Über das Ziel, das ihm bei der Abfassung seines Lesebuches vor Augen stand, schreibt DIESTERWEG in den Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht: „Das Schullesebuch soll ein Lesebuch sein, das heißt ein Buch, durch dessen Gebrauch der Schüler die Kunst des Lesens erlernt. Dies ist sein Hauptzweck, und es befindet sich kein Stück, kein Paragraph in

demselben, durch welchen dieser Zweck nicht erreicht werden sollte."¹⁶
Wie DIESTERWEG dies verstand, wird an dem Inhaltsverzeichnis deutlich,
das er ebenfalls in den Rheinischen Blättern abdrucken ließ:

- I. Das Lesen der Laute:
 - a) der Grundlaute;
 - b) der Mitlaute.

- II. Das Lesen der Silben und Wörter:
 - a) das Silbenlesen in abgeleiteten Wörtern;
 - b) das Silbenlesen in zusammengesetzten Wörtern.

- III. Das Lesen der Wörter.

- IV. Das Lesen der Sätze.

- V. Das rhetorische, logische und ästhetische Lesen. (17)

Das Buch beginnt mit einem systematischen Lehrgang der deutschen Phonetik, der in 79 Paragraphen von Übungen zur lautreinen Aussprache der Silben und Wörter bis zum sinnrichtigen Lesen komplizierter Satzgefüge fortschreitet, wie z.B. des folgenden:

Wenn ein mächtiges Volk plötzlich auf der Weltbühne erscheint, sogleich mit einem weltherrschenden und von Alters her kriegserfahrenen Volke sich mißt, den Kampf Jahrhunderte hindurch mit wechselndem Glücke führt, bis es die Macht desselben gänzlich zertrümmert: so kann dieses Volk bei seinem ersten Erscheinen nicht plötzlich, wie ein Wunder, aus der Erde entsprossen, oder durch einzelne Haufen roher Flüchtlinge zusammengefaßt; sondern es muß schon Jahrhunderte vorher entstanden sein, und, durch tausendfache Erfahrung belehrt, sich im Kriegswesen Übung und Kenntnis erworben und so zur Besiegung des weltherrschenden Staates sich gekräftigt haben. (18)

Das schmale Bändchen enthält fast ein volles Hundert solcher Sprachgebilde - von einfachen Sätzen bis hin zu vier- und fünfgliedrigen Perioden, deren Auffassung sogar dem erwachsenen Leser mitunter nicht ganz leicht fallen wird. Die Schüler hatten sie zu analysieren und dann so lange zu üben, bis die Aussprache mit den in der Gebrauchsanleitung des Lehrers aufgestellten minuziösen Betonungsvorschriften genau übereinstimmte. Als wichtigste Regel galt: „Es wird bei dem Einzelnen so lange verweilt, bis es gut geht. Darum wird manches Wort, mancher Satz zehn- und zwanzigmal gelesen werden müssen.“¹⁹ Den sprachbildenden Wert die-

ser „mit unermüdlicher Zähigkeit“²⁰ durchzuführenden phonetischen und syntaktischen Exerzitien sieht DIESTERWEG in der propädeutischen Funktion, die er ihnen im Hinblick auf die nächstfolgende Lesestufe - das Lesen von größeren Textganzen - zuspricht. Der Schüler sollte lernen, die Struktur eines Satzes schnell und sicher zu erkennen, um während des Lesens entscheiden zu können, welche der zahlreichen Betonungsregeln im jeweiligen Falle anzuwenden seien. Dies aber sollte so geschehen, wie es dem Wesen des Lesens entspricht: bewußt, verstehend, reflektierend. Um einem mechanischen, oberflächlichen, am Grobstofflichen haftenbleibenden Lesen entgegenzuwirken, forderte DIESTERWEG, daß die Lesestücke nicht nur inhaltlich, sondern auch formal, als sprachliche Gestaltungsleistungen, aufzufassen und zu würdigen seien: „Wer daher richtig lesen will, muß verstehen, was er lieset, und damit dieses ein Verstehen mit klarem Bewußtsein werde, so muß die Betrachtung der Sprachformen mit der Auffassung des Inhalts verbunden werden.“²¹ Es sei zwar denkbar, räumt DIESTERWEG ein, daß unter günstigen Bedingungen auch das bloße Sprachgefühl „ohne Einsicht der Regel ... zu einem leidlichen Können führt“; doch dies bleibt für ihn bestenfalls nur ein „Surrogat der Spracheinsicht“.²² Mit Bewußtsein lesen hingegen heißt, das Gelesene geistig verarbeiten, und hierzu bedarf der Leser eines kategorialen Systems, das es ihm ermöglicht, die Mannigfaltigkeit des in der Sprache Ausdrückbaren nach einheitlichen Prinzipien der Begriffs- und Urteilsbildung zu erfassen - und zwar so, daß er dadurch zur Erkenntnis der inneren Entsprechung von Inhalt und Form gelangt, die im Wesen jeder gelungenen Sprachleistung liegt. Dieses System sieht DIESTERWEG in der Grammatik gegeben, die in seinen Augen nichts anderes ist als die auf die Sprache angewandte Beziehungslehre der formalen Logik, so daß die grammatische Analyse der in einem Sprachganzen vereinigten Sätze zugleich dem Verständnis ihrer Inhalte dient, indem sie deren denkgesetzliche Struktur durchsichtig macht.

Das Sprechen und Lesen besteht ja in nichts anderem, als in der Darstellung eigener und fremder Gedanken in den Formen und nach den Gesetzen der Muttersprache. Je genauer daher der einzelne die Gesetze und Regeln der Muttersprache sich zum klaren Bewußtsein erhoben hat, je tiefer er in den Geist der Sprache eingedrungen ist, desto vollkommener faßt er die dargestellten Gedankenreihen auf und umso richtiger wird der Ausdruck derselben werden. Ohne Kenntnis der Sprache, in der man lieset, wird daher das Lesen nur auf dunkler, unklarer Nachahmung beruhen und nie die Auffassung der Feinheiten der Gedankendarstellung gelingen. (23)

Mit dieser Anschauung konnte sich DIESTERWEG auf einen der führenden deutschen Sprachwissenschaftler seiner Zeit, den Frankfurter Arzt KARL FERDINAND BECKER, berufen, welcher lehrte, daß durch die Grammatik „das Verstehen zu einer bewußten Erkenntnis des Begriffes in dem Worte und der Beziehungen der Begriffe in den grammatischen Formen und das Sprechen zu einem durch diese Erkenntnis geregelten Sprechen erhoben werden“²⁴ solle, weshalb alle Sprachbetrachtung „von dem Urteile und von dem Satze als dem Ausdruck eines Urteiles ausgehen“²⁵ müsse. Er betrachtete die Sprache als einen Organismus, d.h. als ein in einem Stofflichen zur Erscheinung kommendes Geistiges. Dieses sei, wie alles Geistige, seinem Wesen nach Tätigkeit, nämlich Denken, und bedürfe eines „Stoffes“ - der Laute - , weil jede Tätigkeit sich in der sinnlich wahrnehmbaren stofflichen Welt manifestieren müsse, um überhaupt erfahren werden zu können. „Die Verrichtung des Sprechens geht mit einer inneren Notwendigkeit aus dem organischen Leben des Menschen hervor: denn der Mensch spricht, weil er denkt; und mit der Verrichtung des Denkens ist zugleich die Verrichtung des Sprechens gegeben.“²⁶ Durch die Lautwerdung der Gedanken, ihr In-Erscheinung-Treten als Klanggestalt, werde es möglich, das Denken als etwas „Stetiggewordenes“ festzuhalten, dem folglich nicht mehr die Kategorie der Tätigkeit entspreche, sondern die des Seins. „Von den Begriffen der Tätigkeit und des Seins macht BECKER den der Tätigkeit zum Ausgangspunkt und leitet daraus das Sein ab, als eine durch sich selbst gehemmte Tätigkeit.“²⁷ Der Dualismus von Tätigkeit (Geist) und Sein (Stoff) wird ihm zur die ganze Sprache durchwirkenden Grundspannung, aus der zuerst Verb und Substantiv und dann, im Verlaufe einer immer weiteren Differenzierung der sprachlichen Mittel, nach und nach alle übrigen Sprachformen entstehen. Daher gibt es für BECKER „keinen Begriff des Seins, der nicht erst aus dem Begriff einer Tätigkeit hervorgegangen wäre“²⁸, und keine Wortart, die nicht aus dem Verhältnis von Tätigkeit und Sein hergeleitet werden müßte. „Denn da in der Sprache alle Wörter zuletzt aus Verben und alle Begriffe aus Tätigkeitsbegriffen hervorgegangen sind, so muß in diesem Gegensatz die Tätigkeit als mehr oder weniger an dem Sein haftende und durch das Sein gebundene Tätigkeit, und das Sein als eine mehr oder weniger ruhende Tätigkeit gedacht werden.“²⁹ So sei das Adjektiv „entweder ein gewissermaßen substantivisch gewordenes Verb oder ein verbal gewordenes Substantiv“³⁰, so werde die Person „als ein seiner Natur nach mit Freiheit ausgestattetes tätiges Sein, die Sache hingegen als ein Sein gedacht, das seiner Natur nach nicht mit Freiheit tätig ist“, sondern der täti-

gen Person „als leidendes Objekt gegenübersteht“³¹, so seien Tat- und Leideform des Verbs aus diesem Gegensatz heraus entstanden, ebenso die Auseinanderfaltung des Satzes in seine einzelnen Teile oder Glieder - kurz: das ganze BECKERSche System der Sprache hat den Dualismus von Tätigkeit und Sein zum durchgängigen Prinzip.³² KARL HOFFMEISTER, der mit DIESTERWEG befreundete Rektor des Progymnasiums zu Moers, hatte daher nicht unrecht, als er feststellte: „BECKERS ganze Betrachtungsweise der Sprache hat etwas so Tiefes, so Konsequentes, so Großartiges, daß einem Sprachforscher, dünkt mir, nur die Wahl übrig bleibt, sie zu der seinigen zu machen oder sich von ihrer Unhaltbarkeit zu überzeugen.“³³

Ob BECKER allerdings die Bestrebungen, seine in wissenschaftlicher Absicht entworfene Sprachtheorie in eine Didaktik des Sprachlehreunterrichts umzusetzen, durchweg gebilligt hätte, ist sehr zu bezweifeln. Es sei sicher, erklärt GERHARD HASELBACH in seinem Werk Grammatik und Sprachstruktur, daß die Versuche deutscher Volksschullehrer, BECKERS Grammatiken in eine Art von Volkssprach„wissenschaft“ zu popularisieren, nicht von diesem selbst geleitet worden seien. „Es wäre, selbst beim besten Willen, für ihn unmöglich gewesen, hier noch ordnend und richtigstellend einzugreifen.“³⁴ BECKERS Ideen seien falsch aufgefaßt worden, weil man nicht bemerkt habe, daß in seinem System „ein am Wesen der Sprache abgelesenes kategoriales Grundgerüst und nicht ein methodisch-didaktischer Gesichtspunkt das Gliederungsprinzip seiner wissenschaftlichen Grammatiken abgab.“³⁵ Doch wenn dies ein Mißverständnis war, so doch zumindest kein von BECKER ganz unverschuldetes, da ja auch er selber einen Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre³⁶ verfaßte und deshalb mit zur Zahl derjenigen gerechnet werden muß, die seine primär sprachwissenschaftliche Theorie zu einer didaktischen „Sprachdenklehre“³⁷ umzudeuten suchten. GEORG WEIGAND meint, der Hauptfehler bei der didaktischen Anwendung der BECKERSchen Grammatik sei in „der nicht genügenden Berücksichtigung der seelischen Entwicklung des Kindes“³⁸ zu sehen. BECKER habe zwar richtig erkannt, daß die bloße sinnliche Anschauung der Laute und ihrer Zeichen, der Buchstaben, nicht zum Verstehen der Sprache führe, sondern daß es hierzu der „inneren Anschauung“ der im Sprachgebrauch sich vollziehenden psychischen Prozesse bedürfe, zu der das Kind noch nicht fähig sei, weil ihm erst später bewußt werde, „daß bei dem Sprechen in seinem Innern etwas vorgeht; daß mit seiner Rede ein Gedanke, ein Urteil, und mit dem Worte eine Vorstellung, ein Begriff verbunden ist. Aber wie

sich Sprechen und Denken in dem Kinde entwickeln, in welchem Alter das Kind beide trennt, gibt er nicht an."³⁹ Doch mit dieser Unterlassung allein sind die Mängel und Mißverständnisse in der didaktischen Anwendung der BECKERSchen Grammatik nicht zu erklären. Schon WILHELM VON HUMBOLDT machte in einem Brief an BECKER vom 20. Mai 1827 gegen dessen linguistischen Ansatz den Einwand geltend, daß sich das „Geistige“ einer Sprache nicht im Logischen erschöpfe.⁴⁰ Das gleiche meinte KARL HOFFMEISTER, als er in seiner Erörterung der Grundsätze der Sprachlehre schrieb, durch die ganze Sprache ziehe sich, „weil sie vom Sinnlichen ausgeht und dieses Sinnliche auf nur denkbare, abstrakte Verhältnisse überträgt, und nicht nur durch ihre phonetische, sondern auch ihre (so genannte) logische Seite, wie ein roter Faden, ein sinnliches Element hindurch, welches aus dem sinnlichen Ursprunge der Sprache hervorgeht, und von welchem die Logik als solche nichts weiß“, weshalb die Ableitung der Sprachlehre aus der Denklehre abzulehnen sei.⁴¹ Auch GEORG WEIGAND leugnet nicht, daß sich BECKER „immer mehr in logische Einseitigkeit“ verloren habe.⁴² „Daß in der Sprache auch Gemütsbewegungen und Willensentschlüsse zum Ausdruck kommen, sah er nicht.“⁴³ Zwar habe er den Bemühungen um eine wissenschaftliche Theorie der Sprache ein völlig neues Ziel gesetzt. „Aber da er darunter nur die Erklärung der Sprachformen durch die ihnen zugrunde liegenden Denkformen verstand, führte diese seine Betrachtung nicht auf den konkreten Inhalt der Sprache, sondern zu abstrakt-logischen Spekulationen, in welcher Richtung besonders seine zahlreichen Schüler den Sprachlehreunterricht entwickelten.“⁴⁴ Am klarsten scheint der Königsberger Geistliche und Lehrer HEINRICH DIESTEL den kritischen Punkt in der BECKERSchen Sprachtheorie erkannt zu haben, als er 1845 feststellte, BECKER habe „das Prinzip einer begrifflichen Klassifikation, die dazu dient, in der Mannigfaltigkeit des Gegebenen sich zu orientieren (wie z.B. LINNÉs Pflanzensystem) mit dem Prinzip des Mannigfaltigen, der Sache selbst“ verwechselt.⁴⁵ „Anstatt die Konstruktion der Sprache zu erklären, wird eine logische Determination der Spracherscheinungen dargeboten ... Ein Prinzip der Betrachtung der Sprache wird als Prinzip der Sprache geltend gemacht.“ Das wahre Regulativ der Grammatik sei nicht, wie BECKER postuliert habe, das formal gültige logische, sondern das „von der Logik unabhängige und abstrahierende“ psychologische Denken.⁴⁶

Obgleich diese Einwände DIESTERWEG wenigstens zum Teil nicht unbekannt waren⁴⁷, betrachtete er BECKER in allen sprachwissenschaftlichen

Fragen als unbedingte Autorität.⁴⁸ So urteilte er über dessen Hauptwerk Organism der Sprache⁴⁹:

Weit entfernt, nur für das Studium des Deutschen wichtig zu sein, ist es vielmehr eine Grundlage für alle Sprachen. Denn es erklärt die Erscheinungen der Sprache aus der Logik ...; die Denk- und Anschauungsvermögen sind aber in allem Sprachen, weil in allen Menschen als Wesen einer Gattung, dieselben. (50)

Auch DIESTERWEG sieht also - genau wie BECKER, der dies ausdrücklich betont⁵¹ - in der Grammatik eine schlechthin universal gültige „Denk-lehre“, deren sichere Beherrschung daher für die verstehende Auffassung und gestaltende Wiedergabe von Sprachganzen, genau wie für jede andere sprachlich-geistige Tätigkeit, überaus wichtig sein muß.⁵² Er weiß aber ebenso, daß grammatische Analyse-Übungen wenig geeignet sind, Freude an der Lektüre entstehen zu lassen, und fordert deshalb: „Ein Lesestück soll nur nach seinem Inhalt behandelt, nur solche sprachlichen Bemerkungen dürfen gemacht werden, welche die Verdeutlichung des Inhalts zum Zweck haben“⁵³;

Man fragt also ... nicht nach dem Subjekt, nicht nach dem Objekt, nicht nach dem Terminativ, nicht nach dem Modus, Kasus etc., sondern nach den Gegenständen, von welchen die Rede ist, was von ihnen ausgesagt wird, unter welchen Bedingungen, Verhältnissen, Umständen etc. so lange fort, bis dem Schüler der einzelne Gedanke, die Verbindung der einzelnen Gedanken und das Ganze klar ist. (54)

Aber DIESTERWEG hielt die Grammatik für zu wichtig, als daß er sich hätte entschließen können, ganz auf sie zu verzichten. Deshalb bestimmte er: „Die Übungen der grammatischen Zergliederung gehen diesen Sachzergliederungen vorher oder ihnen parallel, und erleichtern sie.“⁵⁵ Für die Praxis der unterrichtlichen Sprachbetrachtung hatte dieser Grundsatz jedoch eine weitgehende Trennung von Sprachform und Sprachinhalt zur Folge. Nur durch konsequente Formalisierung der Sprache, d.h. durch Abstraktion von allem Sprachinhaltlichen, konnte die Absicht, den Schülern die Korrespondenz von Denk- und Sprachformen, Logik und Grammatik, Urteil und Satz zur Einsicht zu bringen, didaktisch realisiert werden. Gewiß: „An eine absolute Scheidung von Inhalt und Form wird nicht gedacht“ - sondern nur an eine zeitweilige Isolierung aus methodischen Gründen, um nämlich die „stufenweise Einübung“ der einzelnen Elemente, aus denen sich die Leseleistung zusammensetzt, zu ermöglichen:

Das Kind soll sich zuerst und ausschließlich die Fertigkeit im Lesen im engeren Sinne, im mechanischen Lesen, aneignen. Deswegen stelle das Lesebuch die Silben und Wörter, von dem Leichterem zum Schwereren geordnet, auf, ohne Gehalt, ohne Sinn und Verstand des Zusammenhanges. Sonst richtet das Kind seine Aufmerksamkeit auf den Gehalt der Worte, da es doch allein mit der Form der Wörter beschäftigt werden sollte. (56)

Wie gründlich DIESTERWEG bereits bei der Aufstellung der Regeln für das mechanische Lesen verfuhr, welche Genauigkeit er hier aber auch von den Schülern erwartete, zeigt der folgende Auszug aus dem ausführlichen Kommentar zu seinem Lesebuche, den er kurz nach dessen Erscheinen in den Rheinischen Blättern veröffentlichte:

§ 11: Stamm- und abgeleitete Wörter. Abgeleitet von

Dingwörtern: Dingwörter;
Eigenschaftswörter;
Zeitwörter.

Eigenschaftswörtern: Dingwörter;
Eigenschaftswörter;
Zeitwörter.

Zeitwörtern: Dingwörter;
Eigenschaftswörter.

Leseregeln in betreff der Tonstärke: Die Stammsilben werden mit starkem, die Ableitungssilben mit schwachem Tone gelesen. Jene erhalten, wie man zu sagen pflegt, den Hauptton, den Akzent, sind starktonig; diese sind tonlos, das heißt schwachtonig.

Leseregeln in betreff der Tonhöhe: Die Stammsilben werden mit höherem, die Ableitungssilben mit tieferem Tone gelesen.

Leseregeln in betreff des Zeitverhalts (Rhythmus): Verweile mit der Stimme längere Zeit auf den Stamm- oder Hauptsilben und sprich die Nebensilben eines Wortes ohne Unterbrechung oder Pause aus!

Die Anleitung verbreitet sich weiter über die drei beim Lesen zu unterscheidenden Momente oder Prinzipien: das Dynamische, Melodische und Rhythmische.

§ 12: Dingwörter mit der Endsilbe e und mit der Unterscheidung des Sprachgeschlechts.

Regel: Betone die Endsilbe solcher abgeleiteten Wörter, welche mit e endigen, ganz schwach, abstoßend, so daß der eigentliche Grundlaut e nicht gehört wird. - Schriftlich läßt sich diese Aussprache nicht wohl darstellen.

§ 13: Dingwörter mit der Nachsilbe en.

Regel: Die Nachsilbe en bekommt ganz schwachen Ton.

§ 14: Dingwörter mit der Nachsilbe er.

Regel: Bei der Aussprache aller dieser Wörter ist die Endsilbe schwachtonig oder tonlos; die Melodie ist fallend.

§ 15: Dingwörter mit der Nachsilbe el.

Regel: Die Hauptsilbe wird stark, die Nachsilbe wird schwach betont.

§ 16: Dingwörter mit der Nachsilbe in.

Regel: Die Nachsilbe in gehört zu den halb stark (oder halb schwach) betonten Silben. Anmerkung: Halb schwach heißt nicht: vermehrte, sondern verminderte Schwäche. (57)

In gleicher Weise sollten die von DIESTERWEG im vierten Abschnitt seines Lesebuches zusammengestellten Mustersätze dazu dienen, den Schülern „die zum richtigen Lesen und Schreiben nöthigen Kenntnisse über die Satzarten (Erzähl-, Befehl-, Wunsch- und Fragesätze - einfache und zusammengesetzte - nackte und ausgebildete - Haupt- und Nebensätze etc.)“⁵⁸ zu vermitteln, soweit er dies zu einer genauen, von Verstand und Regelbewußtsein geleiteten Hervorbringung der sinnrichtigen Satzmelodie für unerläßlich hielt. Die Kinder sollten befähigt werden, auch in komplizierteren syntaktischen Gebilden (wie z.B. dem auf S. 114 wiedergegebenen) die einzelnen Fügungsglieder zu erkennen und zu bezeichnen; denn allein schon die Beherrschung der grammatischen Terminologie war eine notwendige Voraussetzung für das Verständnis phonetischer Regeln, wie z.B.:

Folgt der Umstandssatz auf den Hauptsatz, so gelangt die Stimme am Ende des Hauptsatzes nicht zur völligen Ruhe; der Umstandssatz selbst wird tonenlig gelesen; steht der Umstandssatz zwischen den Theilen des Hauptsatzes, so wird er (schwach) tonhebig gelesen; nimmt derselbe die erste Stelle ein, so wird er ebenfalls tonhebig gelesen. (59)

Freilich war nicht daran gedacht, die Regeln in solcher Formulierung den Schülern zu bieten; sie mußten vielmehr Schritt für Schritt, so anschaulich wie nur möglich, entwickelt werden. Zu diesem Zweck enthielt DIESTERWEGs Lesebuch eine reiche Fülle sprachlichen Materials, systematisch geordnet nach dem Schwierigkeitsgrad der einzelnen syntaktischen Muster. Damit aber wurde die Formalisierung der Sprachbetrachtung, von der die Rede war, schlechthin unvermeidlich. Inhaltlich sollte an den Sätzen nichts gewonnen werden, im Gegenteil: DIESTERWEG war darauf bedacht, keinerlei Sinnzusammenhang zwischen den einzelnen Übungen entstehen zu lassen; denn er wollte erreichen, „daß des Schülers Aufmerksamkeit von

dem Gehalt der Sätze ab und auf die Form hingelenkt werde."⁶⁰ Ehe man nämlich beginnen könne, die Schüler an die Lektüre größerer, inhaltlich geschlossener Sprachganzer heranzuführen, müsse erst einmal die Technik des Verstehens - d.h. des denkenden Eindringens in die logisch-grammatische Struktur der Sprachgebilde - als solche erlernt worden sein: „Das grammatische Zergliedern an isolierten Sätzen hat vor der grammatischen Analyse eines Musterstückes im Lesebuch den Vorzug, daß dem Schüler dadurch, wenn letzteres vollständig geschieht, die Freude an dem Stücke nicht vergällt wird.“⁶¹

Daß die endlosen Übungen an inhaltlich gleichgültigen, untereinander zusammenhanglosen, der kindlichen Sprechweise nicht eben angemessenen Sätzen wohl noch weniger geeignet waren, in den Schülern Freude am Lesen zu wecken, davon ließ DIESTERWEG sich auch dann nicht überzeugen, als namhafte Sprachgelehrte und Schulpraktiker ihre Stimmen zur Kritik an den Bestrebungen der BECKERSchen Schule vereinigten, durch Grammatikunterricht „das Denken über das Denken lehren zu wollen“⁶². „Die Dürre und oft völlige Inhaltslosigkeit solcher stufenweise geordneten Sätze gewöhnt den mittelmäßigen Schüler frühzeitig an das Flache; dem sinnlichen verursacht sie sehr bald das Gefühl geistiger Leere“, schreibt OTTO SCHULZ, Provinzial-Schulinspektor und Herausgeber des Berlinischen Lesebuches⁶³. „Wenn nun gar bei jedem Satze eine lendenlahme grammatische Terminologie hinterdrein hinkt, oder wenn dem Ganzen eine Anweisung zum guten Lesen in mindestens fünfzig Regeln und eben so vielen Ausnahmen zur Seite geht, so wissen zuletzt Lehrer und Schüler nicht mehr, wie sie bekehrt sind.“⁶⁴ THEODOR EISENLOHR, Rektor des Nürtinger Lehrerseminars, meint: „Es ist eine pädagogische Verkehrtheit, besonderen Stoff zur Übung des Lesetons darreichen zu wollen, wie wenn dieser nicht an allem und jeglichem Lesestoff geübt werden könnte, sollte und müßte“⁶⁵, und PHILIPP WICKERNAGEL vermag in der BECKERSchen Grammatik überhaupt nur „ein System von Denkverhältnissen“ zu erkennen, „hinter welchem die Sprache wie hinter einem Drahtgitter eingetheilt erscheint.“⁶⁶ Die Grammatik, so konstatiert er, sei „in die Falle der Philosophie“ gegangen⁶⁷:

Die beßeren Talente unter der Jugend werden von dem Studium der Sprache, dem sie vielleicht späterhin ihren Fleiß hätten zuwenden mögen, abgeführt und gehen auf der Bahn der Philosophie weiter. Den Schwächeren ist auch nicht einmal dieß beschieden; sie haben von dem ganzen Unterricht nichts als den bedenklichen Erfolg, den man den sogenannten Denkübungen beimißt. Macht man aber vollends den Irrthum populär, um ihn sogar in die Volksschule zu verpflanzen, so wird einem Freund derselben

weh, und er sehnt sich mit herzlichem Erbarmen nach der Zeit, wo man wenigstens hier die Fruchtlosigkeit, ja die Schädlichkeit dieser Bemühungen einsehen und den schönen Eifer auf einen würdigeren Gegenstand wenden wird. (68)

Nicht anders urteilt noch fünfzig Jahre später CARL JULIUS KRUMBACH. In der Lesebuchfrage, so schreibt er, habe DIESTERWEG „nichts Erhebliches geleistet“⁶⁹ und „seltsamerweise das Widersinnige der grammatischen Richtung nicht erkannt. Statt aus dem lebendigen Born der Mundarten und der Volkssprache zu schöpfen, bot er seinen Schülern kalte, frostige, inhaltslose, isolierte Worte und Sätze ... Anstatt zu lesen mit stillem, andächtigem Sinn, wird erklärt und ‚räsonniert‘, anstatt den Inhalt der Lesestücke aufzunehmen, wie eine biblische Historie, wird operiert und spekuliert.“⁷⁰

Doch solche Kritik verkennt, auch wenn sie zweifellos Richtiges trifft, die prinzipielle Bedeutung des von DIESTERWEG in seiner Leselehre konzipierten didaktischen Ansatzes. Sein Ziel war es, den Deutschunterricht, dessen Führung bis dahin fast ganz dem Gutdünken des einzelnen Lehrers anheimgegeben war, auf den sicheren Boden einer rational begründbaren, aus dem Wesen der Sprache selbst abgeleiteten und daher für alle verbindlichen Methode zu stellen. Sein Versuch, den Grammatikunterricht dem Leselernprozeß sinnvoll zu integrieren, wurzelte in dem Bestreben, alle Zweige der muttersprachlichen Bildung organisch aus dem Ganzen der Muttersprache herauswachsen zu lassen. Damit hatte er das didaktische Grundproblem in voller Klarheit erfaßt. Wesentlich war vor allem auch die Erkenntnis, daß jede literarische Erziehung dort ihren Anfang nehmen müsse, wo es darum geht, das Verhältnis des Schülers zu seiner Sprache in Ordnung zu bringen. Dabei galt es der Tatsache Rechnung zu tragen, daß für die Masse des Volkes das Hochdeutsche keineswegs Umgangssprache war. Auch viele der damaligen Lehrer und Seminaristen stammten vom Lande, nicht selten aus entlegenen Gegenden, wo man nur Mundart sprach, und werden einer gründlichen Unterweisung im Hochdeutschen, das sie ja lehren sollten, kaum weniger bedürftig gewesen sein als ihre Schüler.⁷¹ DIESTERWEGs Bemühungen, die Muttersprache in einem systematischen Lehrgang der deutschen Phonetik und Grammatik wie eine Fremdsprache - „wie ein anderes Latein“, spöttelte RUDOLF HILDEBRAND⁷² - erlernen zu lassen, waren daher gar nicht so abwegig, wie es für die rückschauende Betrachtung vielleicht den Anschein haben mag. Wenn sich DIESTERWEG dabei auf die Sprachtheorie KARL FERDINAND BECKERS bezog, so beweist dies nur, wie sehr er bestrebt war, mit seiner Methodik an den

neuesten Stand der sprachwissenschaftlichen Erkenntnis anzuknüpfen. Dies brachte es allerdings mit sich, daß auch er versäumte, zwischen dem „Prinzip der Sprachbetrachtung“, das der BECKERSchen Grammatik zugrunde liegt, und dem „Prinzip der Sprache selbst“ zu unterscheiden. In seiner Leselehre erscheinen Inhalt und Form der Sprache nicht als wirkliche Einheit - als Innere Sprachform⁷³ - , sondern als bloß äußerliches, auf einer mehr oder minder zufälligen Koinzidenz von Sinn und Klang beruhendes Nebeneinander, das daher in ein didaktisches Nacheinander umgesetzt werden kann. DIESTERWEG sieht in der Sprache ein Mittel, das dem Menschen verliehen wurde, „seinen Gedanken die richtigste Form zu geben, sie mit einem entsprechenden Leib zu umkleiden.“⁷⁴ Die Formen der Sprache können gesondert, an indifferenten Inhalten, erlernt und eingeübt werden. Auch das Lesen dient zunächst diesem Zweck; die Lesestunden werden so zu „Stunden geistiger Gymnastik“⁷⁵:

Das rechte Verhalten des wahren Leselehrers gleicht ganz dem Benehmen des geschickten Tanz- und Reitmeisters. Wie bei diesen in ganz bezeichnendem Ausdruck „Schule getanzt“ und „Schule geritten“ wird, so wird auch „Schule gelesen“, d.h. mit Beobachtung aller Regeln unter beständiger Aufsicht, das Einzelne so lange einübend, bis es zur Fertigkeit gebracht ist ... Daß die preußischen Truppen sich durch Haltung, sichere und schnelle Beweglichkeit und disciplinarische Kraft vor andern Truppen auszeichnen, ist eine Folge der Strenge des Exercitiums ... Gerade so verhält es sich mit dem Lesen. (76)

Aber die „Strenge des Exercitiums“ war ja nicht Selbstzweck, sondern sollte nur dazu dienen, das Lesen auf den höheren Stufen von allen bloß technischen Schwierigkeiten zu entlasten. Wenn DIESTERWEG sich dabei nicht scheute, seinen Anforderungen einen Zug ins Pedantische zu geben (der seinem Charakter sonst durchaus fremd war), so wohl nur deshalb, weil er wußte, wie sehr viele Lehrer dazu neigten, „das Lesen für eine Spielerei, die Lesestunden für Ruhestunden“⁷⁷ zu halten. Gerade um „die spielende, oberflächliche Weise beim Lesen“, welche „die Schüler in geistigen Schlummer versinken“ läßt⁷⁸, ein für allemal aus den Schulstuben zu verbannen, wollte DIESTERWEG den Leseunterricht in Bahnen lenken, in denen ein planmäßiges, kontinuierliches, methodisch gesichertes Fortschreiten gewährleistet war. Er zweifelte nicht daran, daß dies mit einer Pflege der emotionalen Momente des Lesens durchaus zu vereinbaren sei; „die Kinder“, so betont er, „müssen auch an stille Sammlung des Gemüths, an Vertiefung in einen zusammenhängenden Vortrag gewöhnt werden.“⁷⁹ Nur sei eben das Gemüt nicht etwa „außerhalb des Kopfes und jenseits der Vernunft“⁸⁰ gelegen: „Daß zwischen Gemüt und Verstand keine absolute

Kluft, ja nicht einmal ein solcher Gegensatz liegt, wie er von vielen vorausgesetzt wird, ist sicher."⁸¹ Auch für den Leseunterricht besteht das Problem im Grunde genommen nur darin, beides ins richtige Verhältnis zueinander zu bringen. Da nun DIESTERWEG überzeugt war, daß nur das wirklich Verstandene eine echte und tiefe Gemütswirkung zu erzielen vermöge, hatte er keine Bedenken, das Hauptgewicht auf das intellektuelle Erfassen und Durchdringen des Gelesenen zu legen und demgemäß seinen Lehrgang primär an den rationalen Strukturen der Sprache zu orientieren. Verfechter einer dezidierten „Gemütspädagogik“ wie LORENZ KELLNER und WILHELM CURTMAN⁸² zögerten nicht, ihm dies zum Vorwurf zu machen. Doch so angreifbar die Methode DIESTERWEGs in vielen Einzelheiten auch sein mag: das Verdienst - und ein solches ist es in der Tat - , als erster den Leseunterricht der Volksschule in das System einer umfassenden, sprachtheoretisch fundierten didaktischen Konzeption gebracht und noch durch seine Irrtümer die Bahn zu späteren Erkenntnissen geöffnet zu haben, wird man ihm nicht bestreiten können.

Erst im letzten Teil des Schul-Lesebuches in sachgemäßer Anordnung ist unter der Überschrift Das logische und ästhetische Lesen eine Reihe von inhaltlich zusammenhängenden Texten vereinigt. Um Originalbeiträge DIESTERWEGs handelt es sich dabei nicht. Einige Lesestücke sind dem SCHLEZschen Denkfreund entnommen; auch ROCHOW ist mit einem Dialog - Fragen eines Schulkindes an seinen Lehrer⁸³ - vertreten. Eine längere religiöse Betrachtung stammt aus dem Erbauungsbüchlein Das Vaterunser von JOHANNES FALK, dem Gründer des Weimarer Erziehungsinstituts für verwahrloste Kinder. Dann folgt eine Sammlung von nicht weniger als 524 Sprichwörtern, deren Anordnung DIESTERWEG folgendermaßen erläutert:

Die mitgetheilten Sprichwörter sind im Ganzen nach dem Hauptzwecke des Buches, eines Lesebuches, geordnet worden. Zuerst Sprichwörter in einfachen Sätzen, dann in zusammengesetzten Sätzen, und unter diesen zuerst solche, in welchen keine Vergleichen vorkommen; dann folgen die, welche leichte Vergleichen, Steigerungen oder schwache Gegensätze enthalten; endlich folgen die mit starken, vollen Gegensätzen. (84)

Selbst hier also hält DIESTERWEG an dem logisch-grammatischen Prinzip fest, und auch die Auswahl der Prosatexte hat er nicht nach inhaltlichen Gesichtspunkten getroffen, sondern nach einem - im wesentlichen von JOHANN FERDINAND SCHLEZ übernommenen - Schema der zur Darstellung bestimmter Gefühle und Affekte erforderlichen „Stimm-Modulationen“ oder „Tonarten“⁸⁵, so daß jedes Lesestück einer besonderen, in ihm vorherr-

schenden Gemütslage zugeordnet erscheint. Doch bemerkt DIESTERWEG ausdrücklich, er billige es keinesfalls, „daß die Lehrer dem Gefühle der Schüler in irgend einer Weise Gewalt anthun und sie zu unwahrer oder erkünstelter Erscheinung bewegen möchten.“⁸⁶ Als wirksamstes Mittel gegen „Ziererei, Künstelei und Verschrobenheit“⁸⁷ beim Lesen empfiehlt DIESTERWEG den Lehrern, „das Lesestück genau zu zergliedern, auf die Stellung (Situation) der vorkommenden Personen, ihre Ansichten, Gedanken und Gefühle aufmerksam zu machen, das Schöne oder Häßliche in jeder Beziehung hervorzuheben und sich über die Erregungen, Bestrebungen und Neigungen des menschlichen Herzens auszulassen.“⁸⁸ Dies erleichtere es den Kindern, die in dem Stück geschilderten Gemütsbewegungen innerlich nachzuvollziehen, „und hat der Schüler denselben Affect, wenn auch nur schwach, in sich nachgebildet, so drückt er durch diese Form also nicht mehr etwas Fremdartiges, sondern das ihm eigen gewordene Gefühl aus; er erscheint daher dadurch nicht als ein unwahrer, nur leeren oder eitlen Schein erregender Mensch.“⁸⁹ Klarer hätte DIESTERWEG die didaktischen Konsequenzen seiner These, daß ein klares Denken die Vorbedingung allen echten, wahrhaftigen Fühlens sei, kaum formulieren können.

An die Sprichwörter schließen sich Vaterlehren in sittlichen Wortdeutungen und Kleine Aufsätze aus dem niederen Geschäftsstyle an. Den Schluß bilden Kleine Sprüche, Erzählungen und Gedichte. Sie sollen „dem sinnigen Lehrer gar mannigfaltige Gelegenheit darbieten, schöne und edle Gesinnungen dem Herzen der Kinder nahe zu legen, sie dafür zu erwärmen und zu dem stillen, aber kräftigen Entschlusse zu veranlassen, ähnliche Gesinnungen in sich zu entwickeln und in vorkommenden Fällen sie in Thaten auszuprägen.“⁹⁰ Die Prosastücke dieses letzten Teils unterscheiden sich in keiner Weise von den Moralgeschichten, wie sie in jedem der gebräuchlichen Gemeinnützigen Lesebücher zu finden waren. Auch bei den Gedichten handelt es sich ausnahmslos um mehr schlecht als recht zusammengereimte moralische Tendenz„poesie“, die zum Teil - wie das folgende Beispiel zeigt - nicht einmal das Struwwelpeter-Niveau überschreitet:

Kind, hub die Mutter an, eins mußt du mir versprechen,
Die Messer und die Gabeln stechen:
Drum rühre kein's von beiden an.
„Allein die Scheere, sollt' ich glauben,
Die könnten Sie mir wohl erlauben?“
Nichts weniger! was dich verletzen kann,
Sieh niemals als ein Spielwerk an ... (91)

DIESTERWEG war sich denn auch dessen bewußt, daß er mit solchen Texten keineswegs das non plus ultra des in der Volksschule Möglichen erreicht hatte. Ihren eigentlichen Zweck erfüllte seine Leselehre erst dann, wenn es gelang, die Schüler noch näher an die Werke der wirklich „großen“ Literatur heranzuführen. Deshalb hatte er schon 1831, in der Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuchs in sachgemäßer Anordnung, seine Absicht erklärt, „ein zweites, höher gehendes Lesebuch“ für Oberklassen folgen zu lassen, sofern die Aufnahme des vorliegenden ersten dies rechtfertige.⁹² Doch erst neun Jahre später kam es zur Verwirklichung dieses Vorhabens. Der neue, zweite Band des Schul-Lesebuchs⁹³ ist nicht mehr „nach den Regeln des Lesens“, sondern „nach der Verwandtschaft des Inhalts zusammengestellt“, in drei Teile gegliedert und mit einem Anhang versehen, der Abhandlungen über Das Weltgebäude, Von der Zeitrechnung und vom Kalender und von der Rettung des Nebenmenschen aus Gefahren enthält.

Der erste Teil trägt die Überschrift: Religiöse Naturbetrachtung, Vertrauen auf Gott, Gottes Walten. Unter seinen 39 Stücken befinden sich nur zwei Prosatexte, alle übrigen sind Gedichte. Den Anfang bildet tageszeitliche Lyrik, genau nach der Folge von Morgen, Mittag, Abend und Nacht geordnet, darunter das bekannte Abendlied von MATTHIAS CLAUDIUS. Die zweite Gruppe besteht aus Frühlings-, Sommer-, Herbst- und Wintergedichten; ihre Ordnung ist die des Jahreslaufes. Hier sind besonders PAUL GERHARDTs Sommerlied Geh aus, mein Herz, und suche Freud, das Herbstlied von SALIS-SEEWIS und JOHANN PETER HEBELS Winter (in hochdeutscher Übertragung) zu nennen. Die dritte Gruppe beginnt mit drei Gedichten über Sonne, Mond und Sterne. Durch sie wird der Blick auf das Ganze der Schöpfung gelenkt. Poetische Betrachtungen über die Schönheit der Natur und die Güte Gottes schließen sich an. Sie finden ihren Höhepunkt in der Ode Das große Hallelujah von MATTHIAS CLAUDIUS. Die letzte, aus zwölf Texten bestehende Gruppe, zu der auch die beiden eingangs erwähnten Prosatexte gehören, handelt vom Walten der göttlichen Vorsehung im Leben des Menschen: nach der natürlichen wird nun die moralische Ordnung der Welt vor Augen geführt. Der eine Prosatext - Wenn die Noth am größten, so ist Gott am nächsten - ist die Geschichte des Hamburger Kaufherrn GRUIT VAN STEEN, den die Treue seines Dieners in letzter Minute vor dem Bankrott errettet. In einer Bearbeitung von JOHANN WILHELM STERN wurde die schlichte Erzählung, die den protestantischen Volks- und Jugendschriftsteller CHRISTIAN GOTTLÖB BARTH zum Verfasser hat, bis

ins zwanzigste Jahrhundert hinein in vielen Lesebüchern abgedruckt.⁹⁴ Der andere Prosatext ist JOHANN PETER HEBELs Husar in Neiß aus dem Schatzkästlein des Rheinischen Hausfreunds⁹⁵ mit seiner vom Dichter selbst formulierten Moral: „Es gibt Unthaten, über welche kein Gras wächs't." Gott weiß die Schicksale der Menschen so miteinander zu verknüpfen, daß jede böse Tat unweigerlich ihre Vergeltung nach sich zieht. Als poetisch vollkommenste Gestaltung dieses Motivs hat DIESTERWEG SCHILLERs Ballade Die Kraniche des Ibykus in sein Lesebuch aufgenommen.

Der zweite Teil - Naturansichten und Belehrungen - besteht aus Realienstoffen, beginnt aber mit zwei religiösen Betrachtungen, aus denen die Schüler die Erkenntnis gewinnen sollen, daß auch die Natur, nicht anders als die Heilige Schrift und die Stimme des Gewissens, eine „Rede des Herrn", d.h. eine Offenbarung Gottes sei:

Seht Himmel und Erde an, Freunde! Vom Aufgang bis zum Niedergang, von den höchsten Sternen herab und aus den tiefsten Gründen herauf, wie rund um uns her spricht der Unsichtbare, Allgegenwärtige: „Ich bin - bin Allmacht, Weisheit und Güte; richte an mir dich auf, du Kind der Erde, so wirst du groß." (96)

Ehrfurcht vor den Werken des Schöpfers ist daher die Gesinnung, die dem Menschen bei seinem Streben, die Natur zu erforschen, gebührt; sie soll auch die innere Einstellung der Schüler bei der Lektüre der im zweiten Teil des Lesebuches vereinigten Stücke bestimmen. Bei diesen handelt es sich um eine bunte Folge von geographischen, pflanzen-, tier- und menschenkundlichen Gesamtdarstellungen und Einzelbildern, Berichten über Naturkatastrophen und seltsame Naturphänomene sowie allgemeinverständliche Abhandlungen über Klima und Wetter. Einige Texte stammen von so namhaften Autoren wie ALEXANDER VON HUMBOLDT, dem SCHELLING-Schüler GOTTHILF HEINRICH VON SCHUBERT und dem Natur- und Völkerkundler GEORG FORSTER, der JAMES COOK auf seiner zweiten Erdumseglung begleitete. Auch JOHANN PETER HEBEL ist wieder vertreten, und zwar gleich mit fünf Beiträgen. Oft fügen sich mehrere Lesestücke zu einer sachlich geschlossenen Gruppe zusammen, so daß sich eine gewisse, wenngleich nicht streng durchgeführte Ordnung „nach der Verwandtschaft des Inhalts" sehr wohl erkennen läßt. Allerdings war sich DIESTERWEG klar darüber, daß es nicht die Aufgabe eines Lesebuches sein könne, den Schülern ein System der Naturkenntnisse zu bieten. Er schreibt: „Behandelt das Lesestück Gegenstände aus der Weltkunde, so haben auch diese nicht zuoberst den Zweck der Belehrung"⁹⁷, weil nämlich sonst „der reale Unterricht zum

Wortunterricht degradiert" und „dem Schüler das Lesebuch gänzlich verleidet" werde.⁹⁸ Auf keinen Fall dürfe es dahin kommen, daß dieser die Lesestücke bloß als lästiges Stoffpensum empfinde: „Das Lesebuch soll ihm Vergnügen bereiten, und es soll ihm wert bleiben sein Leben lang."⁹⁹

Der dritte Teil steht unter dem Thema: Der Mensch. Gesinnungen und Thaten. Er enthält Poesie und Prosa mit moralischer und patriotischer Tendenz, daneben auch Lesestücke aus der deutschen Geschichte, wie z.B. SCHILLERs Berichte von der Zerstörung Magdeburgs und der Schlacht bei Lützen. Nur wenige Texte - so etwa JEAN PAULs Neujahrsnacht eines Unglücklichen und ADELBERT VON CHAMISSOs Salas y Gomez - repräsentieren die zeitgenössische Dichtung seit dem Beginn der Romantik; alle übrigen sind, auch wenn sie bereits dem neunzehnten Jahrhundert angehören, paradigmatische Literatur im Sinne der Aufklärungspoetik. Vier Gedichte in diesem und ein fünftes im ersten Teil des Lesebuches stammen von CHRISTIAN FÜRCHTEGOTT GELLERT, zwei weitere von den im gleichen Stil schreibenden Parabeldichtern MAGNUS GOTTFRIED LICHTWER und GOTTLIEB KONRAD PFEFFEL.¹⁰⁰ Die meisten Stücke aber sind Produkte jener von HERMANN A. KRÜGER als „Pseudoromantik" apostrophierten Empfindsamkeitspoesie, als deren Hauptvertreter JOHANN FRIEDRICH KIND, der Autor des Freischütz-Librettos, gelten kann.¹⁰¹ Viele der heute nur noch in ironischem Sinne als Poesie zu bezeichnenden Manifestationen eines beflissenen Epigontums liegen unter dem Niveau dessen, was von den Literaturhistorikern überhaupt zur Kenntnis genommen wird. Mit der Aufklärungsdichtung haben diese Gedichte die moralische Intention gemeinsam, unterscheiden sich aber von ihr insofern, als sie sich primär nicht an den Verstand, sondern an das Gemüt des Lesers wenden. Rührung, nicht Einsicht soll seine sittliche Läuterung bewirken. Das Wesen des Intellekts wird vor allem in seinen kritischen, analytischen, differenzierenden, diskriminierenden Funktionen gesehen: indem das Denken die Wahrheit in These und Antithese zerspaltet, veranlaßt es die Menschen, Parteien zu bilden und wird so zur Wurzel von Unduldsamkeit und Zwietracht. Nur das Gefühl, die emotionale Gleichgestimmtheit - so lautet die neue Devise - vermag über alles Trennende hinweg Verbundenheit und Einheit zu stiften, wie dies in der Eingangsstrophe des Gedichts Der barmherzige Samariter von LOUIS GITTERMANN zum Ausdruck kommt:

O Menschenliebe, himmlische Erscheinung
Im Nebelthal! o dich entzündet nicht
Das Lehrsystem, die Gleichheit in der Meinung,

Der Abkunft Einheit; - nein, dein holdes Licht
Schwebt doch, unendlich hoch ob der Umzäunung,
Die Kirch' und Staat um unser Leben flicht. -
Bloß das Gefühl der reinen Menschheit windet
Das schönste Band, das Herz an Herzen bindet. (102)

Eine ganze Reihe von Gedichten und Prosastücken des dritten Teils hat professionelle Pädagogen zum Verfasser - so die Schuldirektoren AUGUST FERDINAND BERNHARDI und GUSTAV NIERITZ, den Schweizer Schulin-spektor HEINRICH ZSCHOKKE und den Gymnasiallehrer FRIEDRICH JACOBS - also Männer, denen es ihr Beruf nahelegte, den didaktischen Gesichtspunkt besonders ernst und wichtig zu nehmen. Schon die Titel mancher Lesestücke und Gedichte lassen dies deutlich werden: Du sollst Vater und Mutter ehren - Von der Dankbarkeit - Eintracht - Glaubenstreue - Muttertreue - Die Freude der Edlen - Väterliche und kindliche Treue in Wassers- und Feuersgefahr. Im Unterschied zu den Moralgeschichten des Gemeinnützigen Lesebuches werden in diesen Texten jedoch nicht nur Begebenheiten aus dem normalen Alltagsleben geschildert, sondern auch extreme Situationen und Ereignisse, die den Menschen auf eine äußerste Probe stellen - wie Martyrium, Schiffbruch, Feuersbrunst und Naturkatastrophen. Diese thematische Verlagerung vom Alltäglichen zum Schicksalhaft-Einmaligen ist Ausdruck einer gewandelten Auffassung von Wesen und Funktion des Paradigmatischen in der Literatur. Das Lesebuch der Aufklärung ist einer Sammlung von „Präzedenzfällen“ zu vergleichen, durch die dem Leser unmittelbar vorgeschrieben wurde, was er in einer bestimmten Lage tun und lassen müsse. Jedes Lesestück war Muster eines konkreten Verhaltens und erfüllte seinen Zweck umso sicherer, je genauer sich in ihm die Lebensverhältnisse widerspiegelten, auf die es angewendet werden sollte. Lesestücke hingegen, wie das DIESTERWEGsche Lesebuch sie enthält, intendieren kein Verhalten, sondern eine Gesinnung. Der Leser soll weniger ein Handeln antizipieren, als sich mit einem Ethos identifizieren. Die Gestalten, in denen dieses Ethos sich verkörpert, sollen seine Begeisterung und sein Mitgefühl erregen, ihre Tugenden den Wunsch in ihm wecken, ihnen moralisch zu gleichen, wie sehr sich auch seine eigene Lebenswirklichkeit von der geschilderten unterscheide. Um möglichst starke emotionale Effekte zu erzielen, werden die Gestalten in außergewöhnliche, dramatisch bewegte, gefährliche, spannungsreiche Situationen gestellt, in denen sie sich bewähren müssen: erst durch die Überwindung nicht-alltäglicher Widerstände wird der Repräsentant des Ethos zum „Helden“, sein Bild zum Vorbild. Aber der Kampf muß stets ein äußerer bleiben; jeder innere Konflikt, jeder Antagonismus in der Seele

des Helden würde das Paradigma relativieren, seine Eindeutigkeit in Frage stellen und es damit entwerten.¹⁰³ Die Menschen in den von DIESTERWEG ausgewählten Lesestücken entsprechen dieser Bedingung ganz genau: der Heilige, der ohne Zögern in den Flammentod geht¹⁰⁴, die Mutter, die furchtlos ihr Kind dem Rachen eines Löwen entreißt¹⁰⁵, der Lotse, der sein Leben wagt, um die Mannschaft eines gestrandeten Schiffes zu bergen¹⁰⁶, und der Sohn, der sich in Todesgefahr begibt, um seinen greisen Vater aus den Lavamassen des Vesuv zu retten.¹⁰⁷ In all diesen Texten erscheint das Poetische als bereits in seinem Ansatz didaktisch motiviert. So, wie Poesie hier verstanden wird, liegt es in ihrem Wesen, durch Einwirkung auf das Gemüt des Lesers zur Entstehung und Festigung seiner sittlichen Überzeugungen beizutragen; der Schriftsteller ist eo ipso zugleich auch Erzieher, und es bedarf überhaupt keiner speziellen Bemühung, um sein Schaffen pädagogisch relevant werden zu lassen. Das Bedenkliche an dieser Auffassung ist, daß sie dazu verleitet, die Poesie immer ausschließlicher unter didaktischen Aspekten zu beurteilen. Die geläufigen Methoden der poetischen Stilkritik werden inadäquat, weil sie beim Autor eine Intention voraussetzen - nämlich die, ein Sprachkunstwerk zu gestalten - , die für diese Art von Literatur gar nicht als der eigentliche Schaffensantrieb anzusehen ist. „Es scheint daher ein gewagtes Unternehmen zu sein“, schreibt BRUNO MARKWARDT über die epigonale Poesie des neunzehnten Jahrhunderts, „auch für den hier zu würdigenden Zeitraum die Kunstleistung am Kunstwollen zu messen und gerecht abzuschätzen, ganz einfach deshalb, weil schon die Echtheit und Unmittelbarkeit des Kunstwollens vielfach in Frage steht und damit auch der Wertungsmaßstab.“¹⁰⁸ Die sprachliche Form ist nicht mehr selbst Gestaltungszweck, sondern nur noch Mittel zur Erzielung eines optimalen didaktischen Effekts; moralische und pädagogische Kategorien treten an die Stelle der literarischen und ästhetischen.

DIESTERWEGs Lesebuch bietet hierfür eine ganze Reihe von Beispielen. So etwa war es ein wesentliches erzieherisches Anliegen, in den Kindern soziales Mitgefühl zu wecken - verständlicherweise, da in jener Zeit die Armen fast nur auf private Mildtätigkeit angewiesen waren. In zahlreichen Lesebuchgeschichten wird an das Mitleid der Kinder appelliert, um so den Grund für eine Gesinnung verantwortungsvoller Hilfsbereitschaft und Nächstenliebe zu legen. Dabei scheute man sich meistens nicht, das Elend in grellen, auf starke Gemütswirkung berechneten Farben zu schildern:

... Der Mann lag auf dem Bischen Stroh, blaß und matt; das arme Weib kniete neben ihm und weinte und schluchzte; die Kinder standen herum, halb nackt und wie der leibliche Hunger - und im ganzen Hause war kein Bissen Brot ... (109)

... Vorwärts gebeugt saß die Arme da; ihr dürftiges Gewand erweckte das Mitleiden um so mehr, je sichtbarer es noch Spuren von einem Streben nach Anstand und Reinlichkeit an sich trug, welches Menschen, die der Ordnung im Wohlstande gewohnt waren, selbst im tiefsten Elende nicht zu verlassen pflegt. Ihre dürrten Hände waren gefaltet, Gram waltete auf ihrem hageren Gesichte, und der trübe Blick ihrer blau umringelten Augen schien zu sagen, daß sie zu sterben wünschen würde, wenn sie nicht an ihren Lieben hinge. Ein freundlicher Junge stand schlecht bedeckt neben ihr und lehnte seine Hand auf ihre Schulter, und an ihrer Brust schlief ein blasser Säugling von wenigen Wochen ... (110)

Doch „nicht alles, was nicht reine Form ist, ist deshalb schon ‚Unpoesie‘.“¹¹¹ Wieder ist es vor allem JOHANN PETER HEBEL, der mit seinen Erzählungen - Kindesdank und Undank, Untreue schlägt den eigenen Herrn, Herr Charles, König Friedrich und sein Nachbar, Der kluge Richter, Der Schneider in Pensa¹¹² - den Beweis dafür liefert, daß Unterhaltung und Belehrung, Verstand und Gemüt, Humor und sittlicher Ernst, Poesie und Didaktik sich sehr gut miteinander vertragen, sofern nur ein wirklicher Könnner am Werke ist.

DIESTERWEG selbst war sich der Gefahren einer übermäßigen Emotionalisierung - um nicht zu sagen: Sentimentalisierung - des Deutschunterrichts voll bewußt. „Der Verstand thut es nicht allein im Leben, aber es geschieht doch nichts Rechtes ohne Verstand“, erklärt er. „Denn ohne Verstand und Einsicht erkennt man das Rechte und Wahre nicht, und ohne Verstand verfällt der Charakter dem Eigensinn oder dem Fanatismus.“¹¹³ Daher darf sich der Volksschulunterricht keinesfalls darin erschöpfen, die naive Affizierbarkeit des Kindes didaktisch zu manipulieren. Eine Lese-Erziehung, die sich ausschließlich an das „Gemüt“ wendet, ist pädagogisch höchst bedenklich; denn durch sie werden Lehrer und Schüler dazu verführt, Gefühle zu heucheln, die sie in Wahrheit gar nicht haben:

Das Gemüt wird genährt durch das Interesse, das es an den Gegenständen nimmt, es kommt nicht von außen zu ihnen heran. Sentimentale Worte und Phrasen sind keine Gegenstände. Wer sie macht, erregt bei dem Nichtkenner den Schein des Gemütslebens, es ist aber bloßer Schein ... Der Wortreichtum über Gemüt und Gemütsleben deutet geradezu auf Gemütsarmut hin. Denn wer nicht jedes wahren Gefühls bar ist, weiß, daß die Tiefe und Fülle des Gemüts das Schweigen liebt. (114)

Es ist bezeichnend, daß DIESTERWEG in diesem Zusammenhang nicht nur an

die Einsicht, sondern auch an die Selbstachtung des Lehrers appelliert:

Was man nicht fühlt, soll man auch nicht darstellen wollen, und so stolz darf und soll der Einzelne sein, daß er nirgends, also auch in der Lesestunde nicht, etwas scheinen wolle, was er nicht ist. Näbt der Aufgang der Sonne wirklich nicht unser Auge, nun so lassen wir sie ohne Thränenwasser in Gottes Namen aufgehen; und vernehmen wir den Untergang eines Schiffes mit Mann und Maus ohne Bewegung, nun so wollen wir die Beschreibung davon auch so lesen, wie wir ihren Inhalt empfinden. Hierin etwas zu wenig thun, ist viel besser, als zu viel thun. (115)

„Wir sorgen durch den Unterricht um so mehr für die Bildung des Gemüts, je weniger wir dafür sorgen“, zitiert DIESTERWEG den Herbartianer FRIEDRICH BARTHOLOMÄI, „d.h. je mehr wir den Unterricht in seiner spezifischen Objektivität bestehen, oder vielmehr, weil er (leider) subjektiviert ist, ihn wieder in die Objektivität zurückgehen lassen.“¹¹⁶ Die Funktion der didaktischen Interpretation eines Lesestückes oder Gedichtes besteht infolgedessen gerade darin, einer allzu sentimentalischen Auffassung entgegenzuwirken und demgegenüber vor allem die sachlich-rationalen Aspekte zur Geltung zu bringen. Nichts anderes meint DIESTERWEG mit seinem freilich etwas unglücklichen Vergleich, der Lehrer solle bei der Behandlung eines Lesestücks verfahren „wie der Arzt, wenn er einen Leichnam secirt.“¹¹⁷ Der Unterrichtsweg ist durch die jeweilige Struktur des Textes, durch seine „spezifische Objektivität“, genau vorgeschrieben:

Jedes Lesestück bildet ein Ganzes. Dieses Ganze besteht aus Theilen, welche, wenn sie, wie in einer kunstvollen Maschine, alle zusammen passen und in einander greifen, verdienen, Glieder oder organische Theile des Ganzen genannt zu werden. Wer nun diese Glieder nicht kennt, ihren Werth für das Ganze nicht zu bestimmen versteht, der kennt auch das Ganze nicht, oder höchstens nur das Äußere desselben. Um eine Uhr kennen zu lernen, begnügt man sich nicht, das Zifferblatt zu besehen und den Lauf der Zeiger zu beobachten, sondern man öffnet sie, nimmt sie auseinander, untersucht alle einzelnen Rädchen, setzt dieselben wieder zusammen, und beobachtet nun den Lauf des Einzelnen und des Ganzen. Gerade so muß man mit einem Lesestück, das, wenn es ein gelungenes Werk ist, einer wohleingerichteten Maschine gleicht, verfahren, wenn der Schüler in den Stand gesetzt werden soll, dasselbe geistig aufzufassen. (118)

Man darf sich durch die Unstimmigkeit, die darin besteht, daß DIESTERWEG einerseits ein Lesestück mit der „wohleingerichteten Maschine“ einer Uhr vergleicht, andererseits jedoch von „organischen Teilen“ spricht¹¹⁹, nicht verwirren lassen. Nicht zu verkennen ist hier der Einfluß des Rationalismus: von SPINOZA und LEIBNIZ bis zu LA METTRIE trachtete man Organisches auf Mechanisches zurückzuführen oder nach der

Analogie mechanischer Prozesse zu erklären. „So versuchte schon die Aufklärung nicht nur über die Schöpfungen des Menschen, sondern auch über ihn selbst ins Reine zu kommen. Es ist klar, daß diese mechanistische Auffassung des Zusammenhangs der Texte Lesebüchern Vorschub leisten muß, die in ihrer folgerichtigen Ausprägung formalistisch zu nennen wären“, schreibt BERNHARD SCHULZ¹²⁰. Trotzdem ist DIESTERWEGs Methode der zergliedernden Behandlung von Lesestücken damit, daß man sie als „mechanistisch“ bezeichnet, nur unzureichend charakterisiert. Gerade ihre richtige Anwendung, so erklärt er selber, setze beim Lehrer voraus, „daß er sich frei gemacht oder frei erhalten habe von geisttödtendem Mechanismus, der es ihm höchstens erlaubt, einige Fragen in ewig wiederkehrender Form, oder nur mit dem Buche in der Hand und mit den Worten des Buches, zu thun.“¹²¹ Überhaupt solle die Operation des Zergliederns nicht vom Lehrer selbst, sondern vom Schüler durchgeführt werden. „Der Lehrer leitet dessen Antworten und Schritte durch passende Fragen“¹²² - und zwar am besten so, „daß die Schüler genöthigt werden, gleich den Hauptgedanken und hierauf die sich zunächst an denselben anschließenden Gedanken zu nennen“¹²³; denn ist dies geschehen, „so löset sich meist von selbst das Ganze wie ein Gewebe auf.“¹²⁴ Das Lestück soll von seinem zentralen Motiv her erschlossen werden; alles einzelne ist nur insofern von Interesse, als es dem Verständnis des Ganzen dient. Ein pedantisches Zerpflücken wäre daher das Gegenteil von dem, was DIESTERWEG erstrebt; eindringlich warnt er vor der „Zergliederungssucht“:

Nur das Zusammengesetzte erheischt die Zerlegung. Was für sich klar ist, bedarf keiner Erklärung. Wer Alles erklären will, erklärt zuletzt nichts; wer nicht nur die Theile aufsucht, sondern auch die Theile der Theile, und wiederum die Theile der Theile der Theile, dem bleibt nichts übrig als Staub und Asche, der Gegenstand verschwindet ihm unter den Händen, und die Schüler sehen vor Bäumen den Wald nicht mehr. (125)

Die praktische Anwendung seiner Methode demonstriert DIESTERWEG am Beispiel eines Textes über den Bergbau¹²⁶. Hier ein kurzer Ausschnitt aus dem Unterrichtsgespräch:

Lehrer: Viele Menschen trachten nur nach dem Golde und dem Silber, um sie zu besitzen, unbekümmert um die Orte, wo sie gefunden werden. Wie macht es der Bergmann?

Schüler: Er sucht sie lieber unter tausend Gefahren und Mühseligkeiten in den Tiefen der Erde, als daß er ihrem Rufe in die Welt folgen, und auf der Oberfläche des Bodens durch täuschende, hinterlistige Künste nach ihnen trachten sollte.

Lehrer: Welche Wirkungen äußern diese Verhältnisse auf den Bergmann?

Schüler: Jene Mühseligkeiten erhalten sein Herz frisch und seinen Sinn wacker.

Lehrer: Aber wie ist er mit seinem spärlichen Lohne zufrieden?

Schüler: Er genießt seinen kärglichen Lohn mit inniglichem Danke, und steigt jeden Tag mit verjüngter Lebensfreude aus den dunklen Grüften seines Berufes.

Lehrer: Fürwahr, es muß ein eignes Vergnügen sein, aus dem dunklen Schoos der Erde, wo man sich müde gearbeitet hat, wieder hervorzutreten an das Licht der Sonne ... (127)

Vergleicht man die Äußerungen der Schüler mit dem zugrundeliegenden Text, so stellt man eine nahezu wörtliche Übereinstimmung fest. Derartige Abfragen, wobei die Kinder bloß nachzulesen und mit den Worten des Buches zu antworten brauchen, ist für heutige Begriffe gewiß nicht der Gipfel der Unterrichtskunst - obgleich es, was man nicht übersehen sollte, dazu dient, die Besinnung straff auf das Lesestück zu beziehen. Aber dies ist ein rein methodisches Problem. Dem Kenner des an Symbolik so reichen NOVALIS-Textes wird auch die stark moralisierende Betrachtungsweise unangemessen erscheinen. Hierin erweist DIESTERWEG sich ganz als Kind seiner Zeit. Doch sein prinzipieller didaktischer Ansatz bleibt von solcher Kritik unberührt. Literatur als Werk der Sprache ist stets an einen Sinn, an Bedeutung gebunden; sie intendiert daher wessensnotwendig ein Moment der rationalen Interpretation, auch wenn ihre Wirkungsmöglichkeit sich im Bereich des diskursiven Denkens keineswegs erschöpft.¹²⁸ Dieser in seiner Simplität unmittelbar einleuchtende Sachverhalt ist es, von dem DIESTERWEG ausgeht. Der unterrichtlichen Erarbeitung eines Lesestücks ist zunächst die Aufgabe gestellt, gleichsam diejenigen Valenzen des Textes zu binden, die seiner intellektuellen Erfassung und Durchdringung gelten. Dies kann nur auf analytischem Wege geschehen: beim Ganzen beginnend und - nachdem das einzelne in seiner Funktion, sozusagen seinem „Stellenwert“, erkannt worden ist - wieder zu ihm zurückführend. Genau das will DIESTERWEG sagen, wenn er ein Lesestück mit einem Uhrwerk vergleicht, das man, um Einblick in seine Wirkungsweise zu gewinnen, auseinandernehmen und wieder zusammensetzen muß. Dabei leugnet er durchaus nicht, daß es Stoffe gibt, deren tieferer Gehalt sich der intellektuellen Analyse entzieht:

Mit Unverstand soll nichts geschehen. Aber das, wovon der berechnende, messende und denkkünstlerische Verstand sich nichts träumen läßt, wovon er gar keine Ahnung hat, oder was er, wenn man ihn zum absoluten Souverän macht, für eitel Schwärmerei erklärt, ist gar oft das Erhabenste und Hochste gewesen und geworden. Was ließe sich darüber nicht sagen!¹²⁹

Doch auch diejenigen Lesestücke, die in erster Linie Sachstoff darbieten, dienen der Entfaltung von Gemütskräften, und zwar nicht nur nebenbei; denn „die rechte Erfassung der Gegenstände der Welt und der Geschichte ist nicht ohne Gemütsbildung, ist unmittelbar und unbeabsichtigt die Gemütsbildung selbst.“¹³⁰ Daher ist DIESTERWEGs Lesebuch trotz seiner vielen Realientexte nichts weniger als ein „Realienbuch“¹³¹; dies wird allein schon an der großen Zahl von Erzählungen und Gedichten deutlich, die es enthält. Was es den Schülern bieten soll, hat mit enzyklopädischer, an den Strukturen der Sachbereiche orientierter Systematik und Vollständigkeit nichts zu tun. Trotzdem ist offensichtlich, daß DIESTERWEG sein Lesebuch als ein Ganzes konzipierte. Innerhalb der einzelnen Textgruppen ist es die „Verwandtschaft des Inhalts“, welche die Lesestücke miteinander verbindet. Aber auch die drei Hauptteile selbst sind in einer Weise einander zugeordnet, die sie als in sich geschlossene, gleichsam architektonisch gegliederte Einheit erscheinen läßt: die Stoffe des ersten und dritten Teils haben religiös-moralischen Charakter, die Formen, in denen sie dargeboten werden, sind die der Poesie und der erzählenden Prosa; der zweite, mittlere Teil hingegen enthält Realientexte im nüchternen Stil deskriptiver Information. Aber das große Thema „Natur“, dem er ausschließlich gewidmet ist, herrscht auch schon in den lyrisch-hymnischen Gedichten des ersten Teils; dieser wiederum läßt an seinem Schluß mit Stücken wie Der Husar in Neiße und Die Kraniche des Ibykus bereits die Thematik des dritten Teils - Gesinnungen und Taten des Menschen - vorausweisend aufklingen. So wird der zweite, realkundliche Teil von den religiösen und moralischen Bezügen, die sich vom ersten zum dritten Teil hinüberspinnen, gleichsam überwölbt. DIESTERWEGs Lesebuch intendiert ein Ganzes, weil ihm der Gedanke zugrundeliegt, daß in der einen Schöpfungsordnung Gottes physische und geistig-sittliche Welt unmittelbar zusammengehören, ineinander übergehen, einander ergänzen und durchdringen:

Alles in der Natur ist lehrreich, das Leblose wie das Lebendige, das Kleine wie das Große, die Theile wie das Ganze. Alles verkündigt uns die Größe Gottes; alles erinnert uns an unsere Bestimmung und an unsere Pflichten. Alles ist Stimme unsers Vaters im Himmel, der uns, seine Kinder, gleichsam an der Hand führet, uns seine Werke zeigt, uns dadurch zum Nachdenken erweckt, und zur Weisheit und Glückseligkeit leitet. Jeder Stein, jede Pflanze, jedes Thier, jeder Mensch ist ein Herold seiner Weisheit, seiner Macht und Güte; ein Wegweiser zu dem, der Alles erschaffen hat und Alles erhält und regiert, und in welchem wir alle sind und leben und wirken. Ja, Alles, was uns umgiebt, ist Lehre, Erinnerung, Warnung, Ermunterung, Trost für den, der Augen zu sehen und Ohren zu hören und ein Herz zu empfinden hat. (132)

Es ist bemerkenswert, daß ADOLPH DIESTERWEG, der mehrfach „wegen aufregender Schriftstellerei und Ventilierung des Verhältnisses der Schule zur Kirche“¹³³ von seinem Ministerium gerügte, ja sogar der Irreligiosität bezichtigte und aus diesen Gründen vorzeitig aus dem Amt entfernte Wortführer der liberalen Pädagogik in Deutschland, ein Lesebuch herausgab, das mit aller Ausdrücklichkeit ein religiös gegründetes Weltbild repräsentiert. Zwar ist die Einheit dieses Weltbildes längst nicht mehr dieselbe wie einst in der comenianischen Pansophie, wo die mystische Immanenz Gottes einem jeden Ding neben seiner sinnenfälligen noch eine verborgene, nur dem Glauben offenbar werdende theologische Bedeutung verlieh, aber der Gedanke einer alles durchwaltenden göttlichen Harmonie, die jedes einzelne zum Gleichnis des Ganzen werden läßt, ist auch hier noch lebendig: „Die großartige Harmonie der Weltkräfte, welche, ihm überall entgegentretend, gleichsam die sittliche Aufgabe des Menschen symbolisirt, erfüllet mit Lebensmuth, Hoffnung und Heiterkeit die Seele.“¹³⁴ Die Ordnung, die Gott der Natur gegeben hat, ist dem Menschen ein einziges großes Gleichnis der moralischen Ordnung, in die er seine eigene Lebenswelt bringen soll. Durchgängiges, die Einheit des Ganzen verbürgendes Prinzip ist die Vernünftigkeit der Weltordnung. „In dem Reiche Gottes, der die Weisheit und Liebe selbst ist, da kann nirgends Pracht ohne Nutzen, Mittel ohne Absicht, Ursach ohne Wirkung sein“, heißt es in einem der von DIESTERWEG ausgewählten Lesestücke¹³⁵, und er selber schreibt im Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde¹³⁶, das Ewige und Bleibende der Religion sei das Vernunftgemäße. Hier zeigt sich, wie sehr der 1790 Geborene in den Anschauungen der Aufklärung, die er als Schüler und Student noch in sich aufgenommen hatte, zeit seines Lebens befangen blieb. So etwa schrieb er 1849, nach dem Zusammentritt des Parlaments in der Paulskirche, in einem Aufsatz über den Religionsunterricht:

„Was lehrt die Natur von Gott? Erstens sein Dasein, zweitens seine Eigenschaften, drittens seine Gedanken und seinen Willen, kurz seine Wesenheit. Die Einheit der Natur lehrt die Einheit seines Wesens, die Ordnung und Weisheit der Natur verkündigen die Weisheit ihres Urhebers, ihre Gesetzmäßigkeit seine Unveränderlichkeit, die Unendlichkeit des Raumes und der Zeit seine Unendlichkeit, die schaffende Kraft der Natur seine Schöpferkraft, das Gefühl für Gerechtigkeit, Tugend, Liebe in der Brust des entwickelten Menschen seine Gerechtigkeit, Liebe usw. (137)

„Die Natur ist die Quelle aller Religion, ist die Basis aller Religiosität, ist die erste Religion der Kinder - eine heilige Symbolik“¹³⁸,

erklärt er weiter. Deshalb sei für alle Schulen die Einführung des Unterrichts in der natürlichen Religion zu fordern, deren Anhänger sich zu keinem „allein seligmachenden Glauben“ bekennen - „aus Religion, das heißt aus dem Glauben an die alle Menschen umschließende Vaterliebe und väterliche Fürsorge Gottes und aus dem Drang nach der Vereinigung mit allen Menschen in Achtung und Liebe ...“¹³⁹. In ganz ähnlicher Weise war bereits BASEDOW für die „natürliche Religion“ eingetreten.¹⁴⁰ Daß allerdings DIESTERWEGs religiöse Überzeugungen nicht die eines oberflächlichen Vernunftglaubens waren, darf nach den Untersuchungen von HUGO BLOTH¹⁴¹ als sicher gelten; schon ERNST VON SALLWÜRK trennte scharf zwischen dem „praktischen Rationalismus“ DIESTERWEGs und der, wie er sagt, „seichten Aufklärerei der Philanthropisten“¹⁴². Vor allem ist dieser „praktische Rationalismus“ dadurch charakterisiert, daß er sein Verhältnis zum Irrationalen nicht als konträr, sondern als komplementär betrachtet: „Die Aufführung einer absoluten Scheidewand zwischen Religion und Vernunft ... ist für den denkenden, nach Einheit der Überzeugungen strebenden Menschengest eine Unmöglichkeit und, wenn man es recht bedenkt, nichts anderes als ein gottloses Werk.“¹⁴³

Aber ist es DIESTERWEG wirklich gelungen, solche „Einheit der Überzeugungen“ in der stofflichen Mannigfaltigkeit der Lesestücke sichtbar zu machen? Er war ja nicht, wie etwa COMENIUS oder ROCHOW, selbst der Verfasser, sondern nur der Herausgeber seines Lesebuches. Er konnte also nur durch entsprechende Auswahl und Anordnung der Texte seiner Auffassung vom Wesen des Ganzen Ausdruck verleihen. Diesem Zweck sollten besonders die Betrachtungen zu Anfang des zweiten Teils dienen. Doch ihr Ethos wird für die nachfolgenden Lesestücke nicht wirklich relevant; die Idee des Ganzen ist in ihnen nicht in ähnlicher Weise gegenwärtig wie z.B. in den Kinderfreunden eines ROCHOW, WILMSEN oder THIEME, wo sich nicht selten alle wesentlichen Prinzipien des Systems der Aufklärung in einem einzigen Lesestück manifestieren. Sinn und Geist des Ganzen, als das DIESTERWEG sein Lesebuch konzipierte, werden von den einzelnen Inhalten nicht widergespiegelt; der Bezug auf ein gemeinsames Weltbild, der sie zur Einheit zusammenschließen soll, ergibt sich nicht aus ihnen selbst, sondern besteht nur in der Intention des Herausgebers. Warum dies nicht anders sein konnte, wird eine kurze Betrachtung des DIESTERWEGschen Gesellschafts- und Naturbegriffes erweisen.

Über die bedeutenden gesellschaftlichen Veränderungen, die sich

seit seinen Jugendjahren vollzogen hatten, war DIESTERWEG sich durchaus im klaren. Vor allem in seiner 1836/37 erschienenen vierteiligen Abhandlung Die Lebensfrage der Civilisation hatte er sich mit der sozialen Problematik seiner Zeit auseinandergesetzt und war zu dem Ergebnis gelangt, „daß die Armut unter uns einen Grad erreicht habe, der die Aufmerksamkeit aller wohlgesinnten Menschen im höchsten Maße in Anspruch nehmen sollte.“¹⁴⁴ Freimütig erklärte er: „Wir halten die unter uns bestehende Ungleichheit des Besitztums für ein Unglück der Menschheit.“¹⁴⁵ Nur war ihm offensichtlich nicht bewußt, daß angesichts des mit der beginnenden Entwicklung Deutschlands zum Industriestaat aufgebrochenen und sich immer mehr vertiefenden Klassengegensatzes von Bourgeoisie und Proletariat das aus dem achtzehnten Jahrhundert überkommene Harmonisierungsmuster, das auf der Idee des contrat social, des vom Individuum aus politischer Vernunft freiwillig geleisteten Verzichts auf einen Teil seiner Freiheit beruhte, keine gesellschaftliche Basis und folglich auch keine Überzeugungskraft mehr besaß. Als Anhänger der sozialkritischen Lehren SAINT-SIMONS, dessen „hochherziger Gedanke, der Armut und dem Elend der unteren Stände zu wehren“¹⁴⁶, ihn tief beeindruckt hatte, hielt DIESTERWEG es für möglich, durch „Bethätigung des Humanismus zu Gunsten der niederen Volksklassen“¹⁴⁷ die soziale Frage auf evolutionärem Wege zu lösen und die durch den Klassengegensatz bedrohte Einheit der Gesellschaft zu bewahren. „Wir sind im Leben aneinander gewiesen, daß wir, einer dem andern und alle dem Ganzen, helfen und beistehen; solches verlangt von uns das edelste, höchste Bewußtsein“¹⁴⁸, mahnte er, „und die wenigen, denen dadurch Opfer zugemutet werden, können selbst nicht widersprechen oder das Gegenteil wünschen, falls sie wirklich selbst das Gefühl und Gesetz der Humanität im Busen tragen.“¹⁴⁹ Diese Einstellung macht es verständlich, daß DIESTERWEG der Lehre HEGELS vom Widerspruch als dem movens des Geschichtsprozesses - „nur insofern etwas in sich selbst einen Widerspruch hat, bewegt es sich, hat Trieb und Tätigkeit“¹⁵⁰ - fremd gegenüberstand; „das Sich-Widersprechende ist das Nicht-Seiende“, schreibt er, „ist das Unmögliche, welches niemals begriffen oder verstanden werden wird.“¹⁵¹ An seiner Abneigung gegen dialektisches Denken und an seinem Bestreben, die gesellschaftlichen Verhältnisse trotz aller sozialen Unterschiede als prinzipiell widerspruchsfrei darzustellen, erweist sich DIESTERWEGS geistige Verbundenheit mit dem bürgerlichen Rationalismus der Aufklärung.

Nicht leicht macht es uns DIESTERWEG, Klarheit über seinen Naturbegriff zu gewinnen. Seine diesbezüglichen Äußerungen sind zwar zahlreich, zeigen aber wenig Übereinstimmung.¹⁵² Einerseits betont er, „daß wir den Menschen nur mit der Natur bekannt zu machen brauchen, um ihn nicht bloß mit Liebe zu ihr, zu seiner Mutter und Heimat, Geburts- und Grabesstätte, sondern auch mit Ehrfurcht vor ihrem Schöpfer und mit Liebe zu seinen, die erhabene Menschenbestimmung mit ihm teilenden Gefährten zu tränken“¹⁵³. „Die Natur oder die Welt ist das Werk Gottes. Wer daher ihn kennen lernen will, muß jene studieren; die Schöpfung deutet das Wesen des Schöpfers“, schreibt er.¹⁵⁴ „Die Natur nicht kennen, heißt eine Offenbarungsweise Gottes nicht kennen, der als Schöpfer aus seinen Werken erkannt wird, dessen Gedanken die Naturgesetze sind, dessen Willen und Regieren aus dem nur von ihm abhängigen Gang der Natur erkannt wird.“¹⁵⁵ Das ist der Naturbegriff der Aufklärung, die „Ehre Gottes aus der Natur“, wie sie einst GELLERT besang.¹⁵⁶ An-
dererseits aber stellt DIESTERWEG fest, und zwar mit nicht geringerem Nachdruck, „daß ein Mensch, dem in dem Universum alles und jedes bekannt wäre, keinen Gott finden würde“¹⁵⁷: „Die Naturforschung lehrt keinen Gott und weiß von keinem Gott.“¹⁵⁸ Wer die Natur erkennen will, wie sie wirklich ist, der muß „auf religiöse Ansichten und Vorstellungen, die er außerdem hat, verzichten, sie in seinem Bewußtsein vernichten, er darf ihnen nicht den geringsten Einfluß auf seine Tätigkeit einräumen.“¹⁵⁹ Nicht die Beobachtung der Natur, sondern allein die Erziehung bestimmt uns, in allen Naturvorgängen das Wirken Gottes zu erblicken; der ohne Religion aufgewachsene Mensch „weiß nichts von Gott, sieht ihn nicht, fühlt ihn nicht.“¹⁶⁰ Und auch der im Glauben an Gott erzogene Mensch muß sich von seiner religiösen Naturansicht freimachen, um „den in der Welt vorhandenen objektiven Verstand zu finden“; denn der Standpunkt der objektiven Naturbetrachtung „hat keine Religion, darf keine haben, sonst käme der Verstand nicht zu Verstand.“¹⁶¹

Derartige Anschauungen waren es, die DIESTERWEG den Vorwurf des Atheismus eintrugen - zu unrecht zweifellos; denn für ihn war ja das Absehen von allen Glaubensprämissen nichts weiter als ein methodisches Prinzip, die conditio sine qua non jeder rationalen Naturbeobachtung. „Das wahre Christentum, der echte Glaube, der darin besteht, daß man den Geist lieber hat als die Welt, - die eigentliche Herzensfrömmigkeit haben wie von keiner wahren Forschung so auch nicht von der Naturforschung irgend etwas zu besorgen“¹⁶²; denn sie sind nicht im Verstand,

sondern im „Gemüt“ beheimatet, d.h. ihr Erkenntnisgrund ist nicht die rationale, sondern die intuitive Gewißheit. „Der Verstand braucht keinen Gott und hat keinen Gott. Aber das Gemüt des Menschen! Beruhigt es sich bei der Aufstellung der mathematischen Gesetze, verlangt es nicht noch anderes als Zahl und Maß? Fühlt es in seiner Abhängigkeit nicht auch die Abhängigkeit der Welt von einer über- und außerweltlichen Kraft?“ Nur wer Gott „erst in sich gefunden“ habe, der finde ihn auch „am Ende der Welt, das überall ist“, meint DIESTERWEG.¹⁶³ Aber wie hängen Verstand und Gemüt miteinander zusammen? Nach welchem Prinzip muß man die Inhalte des diskursiven mit denen des intuitiven Erkennens verbinden, um sie zur Einheit eines konsistenten Weltbildes zusammenzuschließen? Geschieht dies vielleicht so, „daß die entwickelte Vernunft spekulativ über alle Erfahrung und die Schlüsse aus ihr hinausgeht und das Ende der Verstandesreihe durch einen intuitiven Akt wieder mit dem Ewigen, Absoluten verknüpft und dadurch transzendent wird?“¹⁶⁴ DIESTERWEG hält das für möglich, sogar für wahrscheinlich, aber ganz vermag ihn diese Erklärung nicht zu befriedigen. Denn nichts zwingt uns anzunehmen, daß der Verstand, nachdem er die gesamte Kette vom Bedingten zum Bedingenden, „deren erstes, nächstes Glied die vor Augen liegende Wirkung, deren letztes, tiefstes Glied die Grundursache der ganzen Reihe von Erscheinungen ist“, durchlaufen hat, noch nicht zur Ruhe kommen sollte; „seine Natur, die auf Urteilen, Schließen, Begreifen, Deduzieren, Induzieren, Demonstrieren und andere logische Tätigkeiten gerichtet ist, hat in der wissenschaftlichen Erforschung seine Befriedigung gefunden, das aufgestellte System ist sein Ziel und sein Triumph, in der Verknüpfung des Mannigfaltigen zur Einheit unter der Herrschaft der erkannten Urkraft und ihrer gesetzlichen Wirksamkeit (beispielsweise denke man an das NEWTONsche Gravitationssystem!) kommt er vollkommen zu seinem Ziele.“¹⁶⁵ Keine Naturerkenntnis führt mit Notwendigkeit zur Gotteserkenntnis: mit der Haltung des Naturforschers verträgt sich NEWTONs Frömmigkeit nicht besser und nicht schlechter als LAMANDEs skeptisches, im Hinblick auf den Gottesbegriff gesprochenes „Je n'ai pas eu besoin de cette hypothèse.“¹⁶⁶

Es zeigt sich also: in beiden Bereichen, in dem der Gesellschaft ebenso wie in dem der Natur, ist DIESTERWEG außerstande, die von ihm selbst geforderte „Einheit der Überzeugungen“ systematisch zu begründen. Im gesellschaftlichen Bereich rekurriert er auf Anschauungen aus der Sozialphilosophie des achtzehnten Jahrhunderts und übersieht dabei

die durch die wirtschaftliche Emanzipation des Bürgertums einerseits, die Pauperisierung breiter Volksschichten andererseits geschaffene fundamentale Veränderung des politischen Bewußtseins. Im Bereich der Natur erkennt er selbst (wenn auch vielleicht nicht mit letzter Klarheit) die Unmöglichkeit, diskursive und intuitive Betrachtungsweise auf ein gemeinsames, einheitstiftendes Prinzip zurückzuführen. Insbesondere durch den zweiten Teil von DIESTERWEGs Lesebuch, nach der Verwandtschaft des Inhalts zusammengestellt, wird dies aufs genaueste widergespiegelt: die einleitenden Lesestücke sind Ausdruck der emotional-religiösen, die übrigen der rationalen Naturauffassung, und nur in ganz wenigen Texten, wie etwa in JOHANN PETER HEBELs Betrachtung über ein Vogelnest, findet man beide Auffassungen vereinigt. Aber HEBEL gehört seiner geistigen Herkunft nach ins achtzehnte, nicht ins neunzehnte Jahrhundert; seine „ausdrückliche moralische Intention ordnet ihn eindeutig in die geistige Bewegung der Aufklärung ein“¹⁶⁷.

Der ökonomische Liberalismus, der an die Stelle des Staatsinteresses und der kameralistischen Wirtschaftslenkung das Interesse des einzelnen, die Wettbewerbsfreiheit und das freie, sich selbst regulierende Spiel der wirtschaftlichen Kräfte setzte, der Industrialismus, der zur Aufspaltung der Gesellschaft in zwei einander bekämpfende Klassen führte, der naturwissenschaftliche Objektivismus, der die weltanschauliche Voraussetzungslosigkeit der Forschung zum Prinzip erhob: sie waren Aspekte einer fortschreitenden Differenzierung und Verselbständigung gesellschaftlicher Teilbereiche, eines Prozesses von wachsender Dynamik, für den das Modell der Ständegesellschaft des Aufklärungszeitalters, die sich in Analogie zur Idee einer harmonischen, hierarchisch gestuften Seinsordnung verstand, kein angemessenes Bezugssystem mehr war. DIESTERWEGs Versuch, ein Lesebuch zu schaffen, dessen Einheit auf der Verbindung „positiver“ Wissensbestände des neunzehnten Jahrhunderts mit dem aufklärerischen Ethos der „natürlichen Religion“ und der bürgerlichen Gemeinnützigkeit beruhte, mußte mißlingen, weil dieses Ethos weder für die politische und ökonomische Praxis seiner Zeit konstitutiv war, noch für ihr gesellschaftliches Bewußtsein, in dem sich die in der Klassenstruktur begründeten Widersprüche immer deutlicher reproduzierten.

In den folgenden Jahren entwickelte sich das Lesebuch nach verschiedenen Richtungen hin. LORENZ KELLNER suchte das Problem des in-

haltlichen Kanons zu lösen, indem er das Lesen ganz in den Dienst der „Gemütsbildung“ stellte. Das Lesebuch sollte selbst keine Kenntnisse vermitteln, sondern das in den Sachfächern erworbene „positive Wissen“ emotional vertiefen. „Nicht Naturgeschichte soll es lehren“, erklärt KARL FULDA, ein Anhänger der KELLNERSchen Auffassung, im Vorwort des von ihm herausgegebenen Lesebuches¹⁶⁸, „sondern anleiten, die Natur sinnig zu betrachten; nicht die Feste des Kirchenjahres soll es besingen und besprechen, nicht über die Perikopen predigen, sondern den Leser gewöhnen, mit dem in Verein zu denken und zu empfinden, was die Kirche in ihrem Jahre bringt; nicht vaterländische Geschichte soll es vortragen, sondern die großen Tage und theuren Männer der vaterländischen Geschichte mit dem Leser feiern.“ Von den im Lesebuch enthaltenen Texten wurde daher in erster Linie gefordert, daß sie in einem volkstümlichen Sinne „poetisch“, d.h. gemütswirksam seien. So schreibt OTTO SCHULZ, als Provinzial-Schulrat in Berlin DIESTERWEGs zeitweiliger Vorgesetzter, im Brandenburgischen Schulblatt:

Ein rechtes Lesebuch für Volksschulen muß in gewissem Sinn ein Volksbuch sein, eine reiche und wohlgeordnete Sammlung volksmäßiger Gedanken, Erzählungen und Betrachtungen, in einer anziehenden und, wenn ich so sagen darf, volksmäßigen Darstellung. Es gibt eine Menge schöner Denksprüche, in denen Männer aus dem Volk ihre praktische Weisheit niedergelegt haben, eine Menge Fabeln, Sagen und Erzählungen, die theils Volkslieder sind, theils verdienen, Volkslieder zu werden; es gibt endlich belehrende Darstellungen genug, die nicht für die Gelehrten, sondern für die Verständigen im Volk geschrieben sind, nicht gerade so klar, daß sie jeder Schulknabe sogleich verstehen kann, aber doch so faßlich, daß eine Erklärung des Lesestücks bei einigem Geschick des Lehrers keine Schwierigkeit hat. Solche Lesestücke bilden den eigentlichen Inhalt eines tüchtigen Lesebuchs für Schulen, und das Lesebuch ist meines Erachtens das beste, das solchen Stoff am meisten und zugleich in der ansprechendsten Form gibt. (169)

Während also die Vertreter der volkstümlich-poetischen Richtung den ganzheitlichen Zusammenhang des Lesebuches dadurch zu wahren suchten, daß sie die Gegenstände der bei ihnen so verpönten „bloßen Verstandesbildung“ - die Stoffe des Realienunterrichts - möglichst vollständig aus ihnen entfernten, gingen andere den entgegengesetzten Weg. GEORG LUDWIG KRIEGK z.B. wählte für sein Deutsches Lesebuch vor allem solche Texte aus, die ihm geeignet erschienen, „den Gebrauch des Buches mit anderen Unterrichtszweigen in eine nützliche Verbindung zu bringen.“ Zur Begründung schreibt er:

Dazu fühlte ich mich umso mehr gedrungen, als uns eine Art von Büchern

fehlt, deren Bedürfnis gewiß fast jeder Lehrer ebenso dringend wie ich fühlt, ich meine historische und geographische Lesebücher, in welchen die wichtigsten Punkte der Geschichte und Geographie ausführlich und in einer nicht auf die bloße Unterhaltung berechneten Weise (in welcher Art wir freilich viele haben) behandelt wären ... Im Gefühle dieses Mangels habe ich vorzugsweise manches aufgenommen, was einem Lehrer für seinen geographischen und historischen Unterricht sehr nützliche Dienste leisten wird. (170)

Das Fehlen brauchbarer Bücher für den Sachunterricht war in der Tat ein starkes Argument zugunsten der Aufnahme von Realientexten in das Lesebuch. HEINRICH FECHNER stellt fest, daß besonders in Preußen nach 1854 - dem Jahr der STIEHLschen Regulative, in denen verfügt wurde, daß die in der Vaterlands- und Naturkunde „unentbehrlichen Kenntnisse durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuches“ zu vermitteln seien¹⁷¹ - der Realienstoff begonnen habe, die Lesebücher zu überwuchern. Doch vergaß man darüber nicht, daß ein Schullesebuch noch für andere Zwecke geeignet sein müsse als für den der Wissensübermittlung. Poesie und Prosa, Lyrisches und Episches, sachliche Belehrung und gefühlvolle Betrachtung sind daher in jenen Lesebüchern bunt gemischt. Die Gliederung dieser stofflichen Vielfalt erfolgte entweder nach dem rein formalen Ordnungsprinzip gemäß den einzelnen literarischen Gattungen, woraus sich zumeist ganz von selbst auch eine inhaltliche Gliederung ergab, oder nach thematischen, stoff-immanenten Gesichtspunkten, so daß etwa LUDWIG UHLANDs Gedicht Der weiße Hirsch neben einen Sachtext über das Reh oder AUGUST KOPISCHs Heinzelmannchen neben das Lesestück Der Dom zu Köln zu stehen kamen.¹⁷² Eine die formalen Kategorien umgreifende und das Stoffliche transzendierende Ordnung, wie zumindest der Intention nach DIESTERWEGs Lesebuch sie noch erkennen läßt, war auf diesem Wege ebenso wenig zu erreichen wie durch die didaktische Einteilung des Lesestoffes in „leichtere“ und „schwerere“ Stücke.¹⁷³ Hier ist am ehesten noch der Einfluß DIESTERWEGs zu bemerken, der ja in seiner Leselehre gefordert hatte, daß ein Lesebuch in erster Linie dem Lesen selbst, d.h. dem gestuften Prozeß des Erwerbs der Lesefertigkeit, entsprechen müsse. Lesebücher wie die von AUGUST WEINGART¹⁷⁴, WILHELM STERN¹⁷⁵ und AUGUST HINKE¹⁷⁶ beginnen mit einem grammatisch-phonetischen Lehrgang in einzelnen Sätzen, doch war es - wie die Rezension des Erstgenannten im Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer zeigt¹⁷⁷ - nicht leicht, DIESTERWEGs Ansprüchen zu genügen. In der Geschichte des deutschen Volksschul-Lesebuches bildet das logisch-grammatische Lesebuch nur eine kurze Episode; allzu offensichtlich war die Unzu-

länglichkeit einer von jeglichem Inhalt abstrahierten Methode. Aber auch der wertvolle Grundgedanke der DIESTERWEG'schen Leselehre - daß der Leseunterricht wie kein anderer geeignet sei, „Verstandes“- und „Gemütsbildung“ zu vereinigen - ging im Widerspruch der Kritiker unter. Zwar forderte man auch weiterhin, das Lesebuch solle „durch Orientierung in der Welt und ihrer Geschichte den geistigen Horizont erweitern, aber gleichmäßig auf Gemüth und Gesinnung wirken“¹⁷⁸; es müsse daher „dem seelenlosen Materialismus wie der stofflosen Empfindsamkeit gleich fern bleiben, nicht einseitig eine Thätigkeit des Geistes in Anspruch nehmen, sondern den ganzen Menschen erfassen und so in der gleichmäßigen Belebung und Befruchtung aller Seelenkräfte dem höchsten Ziele aller Bildung, der sittlich-religiösen, zuführen.“¹⁷⁹ Durch das Lesebuch solle „das Nachdenken geweckt und geübt, das Gefühl erwärmt und veredelt, der Wille gekräftigt und von dem Irdischen zum Himmlischen, zu Gott emporgelenkt werden.“¹⁸⁰ ROBERT SARTORIUS, Oberlehrer in Bunzlau, wünscht das Lesebuch „zu einem Lebensspiegel zu machen, in welchem der Schüler die Dinge dieser Welt und die Verhältnisse des Lebens kennen, betrachten und beurtheilen lernt, durch sie Frische und Lebensthätigkeit erlangt; dazu muß das religiöse Moment sich durch das Ganze hindurchziehen; Verstand, Gemüth und Willen müssen gleichmäßig erfaßt und ausgebildet werden.“¹⁸¹ - „Die Alten sollen darin mit Andacht und Kinder mit Lust lesen; eine zweite Bibel soll das Lesebuch dem Schüler sein; zu dem er auch noch nach der Schulzeit mit Vergnügen greift.“¹⁸² In solchen Äußerungen aus der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts drückt sich noch die Überzeugung aus, daß es nicht nur erstrebenswert, sondern auch möglich sei, ein Lesebuch zu schaffen, das, mit allen seinen Teilen im Ethos des Christentums wurzelnd, als Spiegel des Ganzen selbst ein Ganzes ist. Doch in zunehmendem Maße wird das naturwissenschaftliche Weltbild dem religiösen Glauben zum - auch didaktisch relevanten - Problem.¹⁸³ Pädagogen wie LORENZ KELLNER betrachten die fortschreitende Emanzipation des Denkens von den Prämissen des Glaubens mit ernster Besorgnis; für sie steht fest, daß es eine der wichtigsten Aufgaben des Volksschulunterrichts sei, „der abstrakten, einseitigen Verstandesbildung entgegen zu wirken“¹⁸⁴, und daß es hierfür kein geeigneteres Mittel gebe als das Lesebuch. Dieses dürfe „der Knecht des Anschauungs- und weltkundlichen Unterrichts nicht werden“¹⁸⁵ - umso entschiedener wird es in den Dienst jener Bildung gestellt, die für KELLNER die einzig wahre ist: der Gemütsbildung.

FÜNFTES KAPITEL

DAS LESEBUCH IM DIENSTE DER „GEMÜTSBILDUNG“

1. LORENZ KELLNERS „MUSTERSTÜCKE“

Als im Jahre 1837 der erste Teil des Praktischen Lehrgangs für den gesamten deutschen Sprachunterricht von LORENZ KELLNER erschien, war dieser gerade Lehrer am neugegründeten Seminar in Heiligenstadt im Eichsfeld geworden, das von seinem Vater, einem Schüler PESTALOZZIS, geleitet wurde. 1848 ging KELLNER als Regierungs- und Schulrat nach dem westpreußischen Marienwerder, sieben Jahre später nach Trier, das damals ebenfalls preußisch war. In den schulpolitischen Auseinandersetzungen, die um die STIEHLSchen Regulative entbrannten, nahm er Partei für die Konservativen und trat besonders für die Beibehaltung der geistlichen Schulaufsicht ein.¹ 1872 wurde KELLNER, der mehrmals dem preußischen Abgeordnetenhaus angehört hatte, in die Landesschulkonferenz berufen, um an den Beratungen über die Allgemeinen Bestimmungen teilzunehmen, die an die Stelle der Regulative treten sollten. 1886 trat KELLNER in den Ruhestand, 1892 starb er. Seine Schriften zur Methodik des deutschen Sprachunterrichts, für die ihm 1863 die Ehrendoktorwürde der Akademie Münster verliehen wurde, gelten als seine bedeutendste volksschulpädagogische Leistung.

Genau wie DIESTERWEG stand auch LORENZ KELLNER unter dem Einfluß der Sprachauffassung KARL FERDINAND BECKERS. „Ist nicht Sprache ein verkörpertes Denken“, fragt er, „und das Wort der Leib des Gedankens?“² Der Geist in seinem Streben nach Kommunikation und „allgemeinerer Wirkksamkeit“³ habe sich das Medium der Sprache geschaffen, um aus sich her austreten und wahrnehmbar werden zu können. Sprache ist „unmittelbares Organ des denkenden Genius“ und darum „eine wahre populäre Logik“⁴.

Die Gesetze des Denkens sind auch die der Sprache. Für die Didaktik des muttersprachlichen Unterrichts führt dies zu der Folgerung: „Soll also ein Mensch lernen, sich in seiner Sprache schön und richtig

auszudrücken, so muß man ihn erst durch die Sprache im Denken geübt haben.⁵ Doch bei Schülern aus den niederen Volksschichten stößt man hier sogleich auf eine Schwierigkeit: ihr Wortschatz ist zu gering und zu primitiv. Um in ihrer Muttersprache denken zu lernen, müssen sie zunächst einmal in den Stand versetzt werden, sie überhaupt zu verstehen: „Es leuchtet ... wohl ein, daß Sprachverständnis der erste und nächste Zweck des Volksschulunterrichts bleibt“⁶; denn wie könnte man sonst „auf die niederen Volksklassen wirken und sie geistig heben, da sie die Sprache der Gebildeten, die Sprache, durch die man sie allein erheben kann, nicht verstehen?“⁷ Ohne muttersprachliche Bildung gibt es kein geistiges Leben: „Die Sprache ist der alleinige Weg zum Verstande und Herzen des Menschen.“⁸ Darum ergeht an jeden Erzieher die Forderung: „Befähige vor allem deine Schüler zum Verständnis ihrer Muttersprache.“⁹

Auch das Lesen hat diesem Zweck zu dienen; hier wie sonst nirgends ist es ja möglich, die Kinder mit dem Wort- und Formenschatz der gehobenen Sprache vertraut zu machen. „Daß auch das Lesen in den Bereich des Sprachunterrichtes gehöre, leuchtet ein.“¹⁰ Nur wer wirklich versteht, was er liest, vermag „euphonisch oder mit Ausdruck zu lesen, so daß er hierdurch auch auf das Gefühl des Hörers wirkt und in dessen Seele dieselben Empfindungen erregt, welche das Lesestück mit seinen Personen und Begebenheiten athmete.“¹¹ Deshalb schärft KELLNER seinen Lehrern und Seminaristen ein: „Verstehen muss der Schüler das, was er liest, verstehen in allen seinen Theilen, und erst wenn dieß erreicht ist, sind Früchte rechter Art zu hoffen. Hierin liegt die Hauptbedingung zur Erreichung des Zwecks.“¹²

Um den Schülern ein Lesestück „in allen seinen Teilen“ zum Verständnis zu bringen, muß der Lehrer analytisch vorgehen. Ein Satz nach dem anderen wird in seine Sinnglieder zerlegt; diese werden erst einzeln besprochen, dann aufeinander bezogen und so schließlich wieder zu dem ursprünglichen, nun aber durchschaubar gewordenen Ganzen zusammengesetzt.¹³ Dabei ist der Text sowohl unter inhaltlichen als auch unter formalen (oder, wie KELLNER es nennt, geistigen bzw. körperlichen) Aspekten zu klären: „In der Sprache ist die Grammatik, in so fern sie das Wort nach seiner äußeren Darstellung erfasst, Körper, die Begriffe des Wortes und dessen Beziehungen sein Geist.“¹⁴ Demzufolge hat sich die Behandlung eines Lesestücks in zwei Abschnitten zu vollziehen: der erste dient dem inhaltlich-logischen, der zweite dem formal-grammatischen Verständnis.

Bis zu diesem Punkte herrscht zwischen den Ansichten KELLNERS und DIESTERWEGS weitgehende Übereinstimmung. Für beide ist die Logik das Regulativ des Verhältnisses von Sprachinhalt und Sprachform, liegt daher das Hauptgewicht auf dem Verstehen des Gelesenen, führt der Weg von der Sinnerfassung zur gestalteten Sinndarstellung. Hinsichtlich des Wertes von grammatischen Zergliederungsübungen jedoch kommt KELLNER zu einem anderen Urteil als DIESTERWEG. „Das grammatische Formen-Unwesen“, so erklärt er, „ist ein Product jener Zeiten, wo nur Lateinisch, aber nie Deutsch erlernt wurde, und der Gelehrte ersteres besser als letzteres schrieb.“¹⁵ Zur Sprachbildung könne die Grammatik nur wenig beitragen; denn der junge Mensch vergesse sie wieder, sobald er die Schule verlassen habe:

Und wenn er das alles auch für die Ewigkeit behielte, brächte es denn Nutzen für das Leben? Wenig oder keinen, wenn er als Handwerker, Fabrikant, Landmann etc. später sein Leben fortführt. Aber er werde, was er wolle, der Sprache kann er nicht entbehren und noch weniger des Sprachverständnisses. (16)

DIESTERWEG hatte die Grammatik als das Primäre, weil Unwandelbar-Objektive angesehen und geglaubt, in der Abstraktion von allem Inhaltlichen den Weg gefunden zu haben, auf dem es möglich sei, die Schüler in das Wesen der Sprache einzuführen. KELLNER hingegen betrachtete die Formen als vom „Geist“ der Sprache erst hervorgebracht und somit als sekundär. Was den Sprachprozeß auslöst, strukturiert und durch immer neue Impulse in Gang hält, ist stets ein zur Darstellung drängender Sinn. Von ihm, also vom Inhaltlichen, hat ein Lehrer auszugehen, der sich in dem Bemühen, seinen Schülern die geistige Welt ihrer Muttersprache zu erschließen, nicht mit bloßen Scheinerfolgen begnügen will: „Das Kind darf überhaupt Satz- und Redetheil nicht durch die Form, sondern durch den darin waltenden Geist erkennen.“¹⁷ Isolierte Grammatikübungen, die nicht zugleich auch der inhaltlichen Erfassung eines zusammenhängenden, sinnvollen Sprachganzen dienen, seien daher abzulehnen. „Ich behaupte“, schreibt KELLNER, „durch reine Grammatik hat noch niemand eine fremde Sprache, geschweige denn seine eigene kennen, oder vielmehr verstehen lernen, denn sie und das Verständnis verhalten sich wie Körper und Geist, Sinn und Form.“¹⁸

Ganz allerdings könne auf Grammatik nicht verzichtet werden:

Es ist unleugbar, dass man des Körpers nicht entbehren kann, um den

Geist zu erfassen, aber jener kann nie, wie bisher, Hauptzweck sein, und alles muss von ihm abgestreift werden, was nicht direct dem Geiste förderlich ist; denn solches steht nur als materielles Bildungsmittel¹⁹ da, was getrennt vom Geiste als unnützer Gedächtnisballast erscheint.

Wenn man in der richtigen Weise vom Inhaltlichen ausgehe, so mache das Verständnis der Sprachformen auch gar keine Schwierigkeiten: „Ist der Satz, er sei welcher er wolle, nur erst in Bezug auf das Logische, oder seinen Sinn, gehörig erfasst, so ist alles Grammatische wahres Spielwerk.“²⁰

So gesehen, hat auch das Lesen nur dann sprachbildenden Wert, wenn es nicht an einzelnen Sätzen, sondern an sinnvoll zusammenhängenden Texten geübt wird. Zu diesem Zwecke gab KELLNER zunächst - als zweiten und vierten Band seines zwischen 1837 und 1840 entstandenen Werkes Praktischer Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht - einen zweiteiligen, aus siebzehn Musterstücken bestehenden Cursus des grammatischen Unterrichtes heraus. Nur wenige Jahre später folgten Der katholische Kinderfreund²¹ und die Vorbereitungen auf einen formal bildenden Unterricht in der deutschen Sprache und Literatur²² mit Proben aus den Werken deutscher Klassiker - neben Prosa vor allem Balladen - ; denn auch dem Volksschüler sollten jetzt wenigstens „die wichtigsten Männer, an welche sich die Fortschritte der neueren poetischen National-Literatur knüpfen, nicht ganz fremd bleiben“, und sei es auch nur durch „eine Blume aus dem Kranze ihrer Dichtungen“²³. 1852 erschien Die Poesie in der Volksschule²⁴ - eine kleine Anthologie deutscher Gedichte, die besonders wegen ihres ausführlichen Vorworts, in dem sich KELLNER sehr entschieden auf den Standpunkt einer anti-intellektualistischen „Gemütsbildung“ stellte, von DIESTERWEG heftig kritisiert wurde.²⁵ Den Abschluß und zweifellos auch die Krönung all dieser Bestrebungen bildete 1857 KELLNERS Deutsches Lese- und Bildungsbuch für höhere Schulen, insbesondere für die oberen Klassen höherer Töcherschulen und weiblicher Erziehungsanstalten.²⁶

Um die Richtigkeit seiner Hypothese zu demonstrieren, „dass nämlich der gesamte Sprachunterricht sich an methodisch geordnete, dem Sinne und der Form nach passende Musterstücke anlehnen und auf solche stützen solle“²⁷, mußte KELLNER ein Lesebuch schaffen, dessen Inhalt aus Sprachganzen bestand, die einerseits einen echten, sinnhaften Kontext bildeten, andererseits aber auch geeigneten Stoff zu Sprech- und

Denkübungen, zur Pflege des schriftlichen Ausdrucks und zum Erwerb grammatischer wie orthographischer Einsichten und Kenntnisse boten. Dazu war es notwendig, die Texte entweder selber zu verfassen oder schon vorhandene so zu bearbeiten, daß sie all diesen Bedingungen entsprachen. KELLNER ist beide Wege gegangen: von siebzehn „Musterstücken“, die er in seinem Praktischen Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht vereinigte, stammen elf von ihm selbst, die übrigen entlehnte er von anderen Autoren und veränderte sie nach seinen Zwecken. Ihre Sprache, von der er meinte, sie mache dem Schüler „eine Menge von schönen Redensarten, Phrasen, Bildern etc. zum Eigenthume, die er später mit Lust anwenden kann und wird“²⁸, ist ganz den Erfordernissen des grammatischen Lehrgangs angepaßt. Bis zu welchem Grade KELLNER bereit war, hierfür stilistische Mängel in Kauf zu nehmen, kann nur an einem Beispiel wie dem folgenden deutlich werden, das die Wortfamilie treiben und den „Begriff der einzelnen dazu gehörigen Wörter“²⁹ zum Gegenstand hat:

Der kleine Hirt

Moritz trieb oft des Vaters Kühe und Schafe hinaus auf die blumigen Triften. Besonders gern betrieb er diess Geschäft im Frühlinge, wo alle Bäume und Sträucher lustig frisches Grün trieben. Dann lagerte sich Moritz an einem sonnigen Hügel und schaute umher. Er bewunderte den Kunsttrieb der Vögel, mit dem sie Strohhälmchen und Flocken Wolle zum Bau der Nester auftrieben und vertrieb sich die Zeit mit Beobachtung seiner Heerde.

Da kam Friedrich, ein Schulkamerad, herbei und sagte: Komm Moritz, wir wollen uns ein Stündchen im nahen Walde umhertreiben; deine Heerde bedarf keines so aufmerksamen Treibers. Moritz aber zeigte dem Freunde mit triftigen Gründen, dass er seine Schafe nicht verlassen dürfe. Sie würden als Thiere, die nur ihren Naturtrieben folgen können, bald gegen das Triftrecht sündigen, und den Aeckern unserer betriebsamen Nachbarn Schaden thun. Diese werden meine Eltern verklagen und der Einnehmer würde die festgesetzte Strafe schon beitreiben. Mir fehlt es auch hier nicht an Zeitvertreib. Friedrich sagte: Du hast Recht, bleibe nur; ich will sehen, ob ich einen andern Kameraden aufreiben kann. - Noch oft wurde die Heerde von Moritz ausgetrieben, aber immer zeigte sich der kleine Hirt so eifrig und pflichttreu. (30)

Die unterrichtliche Behandlung dieser sogenannten Musterstücke war in zwei Hauptschritte gegliedert. Als erstes galt es, durch Differenzierung der zunächst nur groben Totalauffassung das logische Verständnis zu sichern. Dies geschah im einfachen Abfrageverfahren, wobei die Schüler möglichst mit den Worten des Stückes zu antworten hatten; z.B.:

Was that Moritz nach unserer Erzählung? (Er trieb des Vaters Kühe etc.)

Was that Friedrich? Was hast du also von beiden behauptet oder ausgesagt? Moritz behauptet, daß die Nachbarn (Diese) was thun würden? - Was wurde noch oft mit der Heerde gethan? ... Wie war Moritz, da er bei seiner Heerde blieb? Moritz war eifrig; Moritz war pflichttreu. - Wie ist das Thier, welches nur seinem Naturtriebe folgen kann? Das Thier ist unvernünftig. Das Thier ist nicht vernünftig. - (31)

In ähnlicher Weise wurde bei anderen Lesestücken auf „bildliche Redensarten“ eingegangen, um in den Kindern das Empfinden für sprachliche Schönheiten zu entwickeln. Als weitere Aufgaben nennt KELLNER das Beschreiben und Vergleichen der in einem Stück vorkommenden Personen, die Übertragung des Ganzen in die Form eines Briefes, das Erfinden von Variationstexten - wobei die Schüler angeleitet wurden, „ein und denselben schon in bestimmter Form gegebenen Gedanken, mit andern Worten auszudrücken, so dass der Sinn stets derselbe bleibt, aber die Form eine andere wird“³² - und von „Parodien“, in denen „der Schüler die Form beibehält, aber mit dem Sinne eine Veränderung vornimmt.“³³ Derartige Übungen hielt KELLNER für besonders geeignet, das Sprachgefühl der Kinder zu schärfen; dieses „beruht nämlich als Schönheitsgefühl auf Kenntniss verschiedener Formen oder Worte für einen Begriff, aus denen ich mir das beste auswähle ... Diese Wahl begünstigt der Sprachverständniss-Unterricht, indem er Wortfülle erzeugt.“³⁴

Nun erst folgten Übungen, die dem grammatischen Verständnis dienen sollten. Auch sie waren ganz auf das Musterstück zu beziehen und hatten vor allem den Zweck, den Kindern die „oft sehr leisen Schattierungen und Beziehungen des Begriffes“³⁵ zum Bewußtsein zu bringen. „Nur das Grammatische hat Werth, in dessen Entwicklung, Veranschaulichung und Feststellung etwas Bildendes für den Geist liegt, und was dem Sprachverständnisse, in so fern es die schweren Beziehungen der Begriffe auf einander deutlich macht, förderlich ist“³⁶, schreibt KELLNER. „So muss z.B. die Declination oder die Fallbeugung des Hauptwortes in Sätzen erkannt werden, jedoch in der Weise, dass das Kind sieht, wie mit dem veränderten Falle auch der ganze Geist oder Sinn des Satzes ein anderer wird.“³⁷ Grammatische Zergliederungsübungen, die nicht zugleich auch zur Sinnerschließung des Gelesenen beitragen, sind nach Ansicht KELLNERS ohne jeden sprachbildenden Wert und daher bloße Zeitvergeudung.

Inhaltlich gehören die meisten KELLNERSchen Musterstücke zum Typus der Moralgeschichten. In ihrer Eigenart jedoch unterscheiden sie sich wesentlich von denen ROCHOWS, WILMSENS oder THIEMES. Es handelt sich um

eine ähnliche Entwicklung, wie sie auch im zweiten Band von DIESTERWEGS Lesebuch erkennbar wird, wenn man die Gedichte des achtzehnten mit denen des neunzehnten Jahrhunderts vergleicht. Die Moralgeschichte der Aufklärung sollte die Gesinnung des Kindes vom Rationalen her bestimmen, indem sie ihm die Vernünftigkeit der sittlichen Grundsätze zur Einsicht führte. KELLNER hingegen meinte, daß die Lektüre - wie der gesamte Muttersprachunterricht überhaupt - „den Zögling sanfteren Empfindungen und Anregungen zugänglich machen“, in erster Linie also auf die emotionalen Seelenschichten einwirken müsse, um „eine Schutzwehr gegen die Gemeinheiten des gewöhnlichen Lebens“ zu bilden.³⁸ Auch um eines ausdrucksvollen Vortrags willen sei notwendig, daß sich der Lesende von dem, was er liest, innerlich ergreifen lasse; „denn nur das, wovon ich ergriffen bin, und was mich selbst anspricht, werde ich so recht aus der Fülle meines Herzens wiedergeben können.“³⁹ Dies sei wichtiger als alle Betonungsregeln, deren Kenntnis ohnehin nur geringen praktischen Nutzen habe, „weil die Betonung nie etwas Festes, Ausgemachtes ist, sondern sich nach jedesmaligen Absichten des Vorlesers vielfach modificirt.“⁴⁰ Der sicherste Weg zum euphonischen Lesen sei es, wenn der Lehrer dem Kinde einen Text so nahezubringen vermöge, „dass es fast glaube, selbst die handelnde Person zu sein, und mit gesteigerter Theilnahme den Faden der Geschichte verfolge.“⁴¹ „Feuer, Kraft und Liebe“ des Lehrers sollten „wie ein electrischer Funke auf seine Schüler übergehen und diese aufregen.“⁴² Um eine solche Auffassung, mit der KELLNER Gedanken der Erlebnispädagogik vorwegnahm, zu verwirklichen, waren allerdings Lesestücke erforderlich, die eine für derartigen Gefühlsaufwand glaubhafte Veranlassung boten. Wenn es daher z.B. in ROCHOWS Erzählung Die kleine Lügnerin⁴³, in der von einem naschhaften Mädchen berichtet wird, noch kurz und schlicht geheißen hatte: „... Liese versicherte, sie hätte keine Kirschen gegessen. Als sie aber den Mund auftat, da war von den gegessenen Kirschen Mund und Zunge rot gefärbt, und die Mutter strafte sie wegen ihrer Lügen“, so lautet nun eine thematisch ähnliche Stelle bei LORENZ KELLNER:

... Der Sommer ging zu Ende, und der Vater kehrte wieder. Die ganze Familie freute sich; Wilhelm aber ging ihm schüchtern entgegen und schlug das Auge zu Boden, denn seine Sünde lastete auf ihm. Er konnte dem Vater nicht froh ins Angesicht sehen.

Und als der Heimgekehrte am andern Tage auspackte, und jeglichem seiner Kinder ein mitgebrachtes Geschenk gab, da jauchzten alle, nur Wilhelm sah vor sich nieder und weinte; alle waren fröhlicher als er. Der Vater aber fragte: Wilhelm, warum weinst du? Und der Knabe antwortete: Ach,

mein Vater, ich bin deiner Liebe nicht werth, ich bin ungehorsam gegen dein Gebot gewesen, denn siehe, ich habe doch deinen Bäumchen die Früchte geraubt! Deine Reue versöhnt mich, sagte der Vater, und hob den Sohn ans Herz; ich verzeihe dir, aber folge mir in den Garten!

Dort zeigt er dem Knaben als warnendes Gleichnis für den verderblichen Einfluß des Bösen ein Bäumchen, dessen Wachstum durch wucherndes Unkraut behindert wird, so daß es keine Früchte trägt. „Aber Wilhelm umarmte den Vater mit heißen Thränen, vergass dessen Lehre nie und wurde ein braver Mann.“⁴⁴

Im Unterschied zu ROCHOWs lapidarer, ganz auf das Handgreiflich-Tatsächliche beschränkter Darstellung schildert KELLNER vor allem emotionale Zustände und Vorgänge: die Gewissensnot des Knaben und die Gemütsbewegung des Vaters, der bezeichnenderweise, als er die ehrliche Reue seines Sohnes erkennt, jede Bestrafung als überflüssig erachtet. Außer diesen beiden Hauptpersonen werden auch Wilhelms Geschwister erwähnt, und zwar offensichtlich zu keinem anderen Zweck, als um die Angst und Scham des Knaben durch den Gegensatz zur Freude der anderen Kinder zu umso stärkerer Wirkung zu bringen. Auch sonst kommen Einzelheiten nur zur Sprache, wenn sich Emotionales in ihnen anzeigt: so z. B. erfährt der Leser nichts über die Art der mitgebrachten Geschenke, wohl aber, daß Wilhelm die Augen niederschlug, erröthete, in Tränen ausbrach usw. Ebenso wird weit mehr als etwa in ROCHOWs Kinderfreund-Dialogen die wörtliche Rede dazu verwandt, die Gefühlslage des Sprechenden zu charakterisieren. Dies alles war ohne Zweifel sehr wohl geeignet, die Kinder zu möglichst ausdrucksvollem Vorlesen anzuregen.

Daß ein Lesebuch statt des „Realienwustes“⁴⁵, der den Schüler gleichgültig lasse, andere, der kindlichen Mentalität gemäßere Stoffe enthalten müsse, stand für KELLNER fest. Es liege im Wesen des Menschen, „dass er das Nahe mit mehr Liebe, als das Entferntere erfasst, und dass das, was ihn unmittelbar angeht, ihn auch mehr ergreift, als das, was für ihn nur mittelbares Interesse hat.“⁴⁶ Der einzig angemessene Inhalt eines Lesebuches seien daher „schöne und ansprechende Erzählungen aus dem Kinderkreise“⁴⁷. Keine der in ihnen geschilderten Begebenheiten dürfe dem Kinde fremd sein; „es muss sie in seinem eigenen kleinen Leben sehen, muss sich als selbst darin verwoben betrachten, und so jede vorkommende Situation mitfühlen.“⁴⁸ Doch mit dieser Forderung machte sich KELLNER, freilich ohne je sich dessen bewußt zu werden, zum Gefangenen seiner eigenen Theorie. Für eine Lese-Erziehung, die auf das Gemüt der

Kinder einwirken und also mehr sein sollte als bloße Fertigkeitsvermittlung, bildete die Lebenswelt des Volksschulkindes damaliger Zeit inhaltlich eine allzu schmale Basis. Indem sich KELLNER bei all seinen Geschichten, den selbsterdachten wie den übernommenen, ganz auf den Raum des Elternhauses und seiner nächsten Umgebung, die Personen des engsten Familienkreises, die kleinen Begebenheiten des kindlichen Alltags und somit auf eine sehr geringe Zahl möglicher Grundsituationen beschränkte, die zudem noch zur Exemplifikation bestimmter Moralsentenzen geeignet sein sollten, zog er die Grenzen des Lesebuches - denn als ein solches sollte seine Sammlung von „Musterstücken“ gelten - so eng, daß er sich selber der Freiheit beraubte, die Texte abwechslungsreich und dadurch interessant zu gestalten. Demgegenüber enthielten zumindest die besseren unter den Realienbüchern, ungeachtet ihres oft wenig ansprechenden Stils, doch eine Menge neuen Stoffes, der - man denke etwa an erdkundliche Lesestücke - allein durch die Fremdartigkeit des Dargebotenen viel eher als KELLNERS „Erzählungen aus dem Kinderkreise“ geeignet sein mußte, die Schüler zu fesseln und neben ihrem Interesse auch ihre Phantasie zu wecken. Überdies sind KELLNERS Geschichten von all den sanften, tugendhaften Mädchen und nicht minder gutherzigen, nur manchmal etwas unbedachten und übermütigen Knaben durchweg sehr arm an Handlung; denn im Grunde genommen wollte er gar nicht erzählen, sondern ermahnen und belehren. Wichtiger als das spärliche Geschehen selbst erscheinen daher die moralisierenden Dialoge, von denen es begleitet wird.

In sprachlicher Hinsicht war KELLNER um einen Stil bemüht, der sich durch Schönheit und Schlichtheit auszeichnen sollte. Stark emotional gefärbte Schilderungen, deren Stimmungsgehalt von Volksschülern noch nicht wirklich nachvollzogen werden konnte, lehnte er ab; „denn das Kind würde dadurch frühzeitig zur Sentimentalität und dem Spielen mit Gefühlen, zu einem Leben in Träumen hingeleitet, und so seinem Character jene unglückselige Richtung gegeben, welche leider jetzt häufig gefunden wird und bereits ihr Verderbliches gezeigt hat.“⁴⁹ Dies war gewiß eine richtige Erkenntnis, aber sie allein reichte nicht aus, das Problem zu lösen, vor das KELLNER sich hier gestellt sah. „Wie viele Tausende verstehen nur die Pöbelsprache!“ klagt er. „Willst du ihnen etwas deutlich machen, so mußt du in ihre Geistesarmuth eingehen und auch ihre Sprache reden.“⁵⁰ Doch es gebe Gegenstände von so subtiler Beschaffenheit, daß die grobe Sprache der niederen Volksklassen sie

überhaupt nicht adäquat zu erfassen vermöge. „Viele in der Büchersprache einheimische Begriffe sind dem Geiste des gemeinen Volkes ganz fremd.“⁵¹ Besonders schwer erschließe sich den einfachen Menschen der Bereich des metaphorischen Sprachgebrauches: „Das Volk kennt wohl die eigentlichen, aber nicht die bildlichen Bedeutungen eines Wortes. Es versteht nur halb, was gepredigt, oder was ihm vorgelesen wird, ein Gedicht fasst es beinah gar nicht auf.“⁵² Gerade in ihrer Bildhaftigkeit liege aber die Poesie der Sprache, für die auch die Leute aus den unteren Schichten nicht ohne jedes Empfinden wären, wenn man sie nur in der richtigen Weise angeleitet hätte:

Vielleicht würde dann der Hausvater die Lectüre eines guten Buches, sei es religiösen oder profanen Inhalts, dem Aufenthalte in einer räucherigen Tabagie vorziehen. Möchte der Lehrer auch bei seinen Schülern dahin wirken, dass diese ein nützliches Buch später dem Bierkrüge nicht nachstellten. (53)

Um die Schüler in ein geordnetes Verhältnis zu ihrer Muttersprache zu bringen, mußte im Unterricht ein mittleres Sprachniveau intendiert werden: hoch genug, um einen Wort- und Formenschatz zu bieten, in dem das Bewußtsein für sprachliche Werte seinen angemessenen Ausdruck finden konnte, aber doch nicht so hoch, daß eine Überforderung des kindlichen Sprachvermögens zu befürchten gewesen wäre, vor der KELLNER nachdrücklich warnt.⁵⁴ An den vor- und außerschulischen Spracherwerb der Kinder anzuknüpfen, verbot ihm jedoch sein eigenes, die volkstümliche Sprache zur „Pöbelsprache“ abwertendes Urteil. Für ihn bestand die Aufgabe der Schule darin, die Volkssprache so weit wie möglich durch die Literatursprache zu verdrängen. Wie wenig er das eigentliche Wesen der vorliterarischen Sprachformen erkannte, zeigt seine Behauptung, das einfache Volk habe kein Verständnis für die Verwendung sprachlicher Bilder und sei unfähig, ihren Sinn zu erfassen. In Wahrheit ist es ja gerade die Volkssprache, die sich durch besondere Bildkraft auszeichnet.

Ihren Niederschlag fand KELLNERS Sprachansicht vor allem in den von ihm verfaßten oder bearbeiteten Musterstücken. Ihr Stil sollte, dem naiven Verhältnis des Kindes zu seiner Muttersprache gemäß, einfach sein, zugleich aber eine gehobene sprachliche Wertzone repräsentieren; er war damit in doppeltem Sinne didaktisch finalisiert: erstens als Mittel einer ansprechenden, eindrucksvollen Darstellung von Inhalten, mit denen KELLNER die Schüler um eines erwünschten erzieherischen Effektes willen glaubte bekanntmachen zu müssen, und zweitens als Muster

sprachlicher Gestaltung, durch dessen mündliche und schriftliche Nachahmung das „schöne, reine, zu Herzen dringende Sprechen“⁵⁵ erlernt werden sollte, das für KELLNER die „Krone alles Sprachunterrichtes und der Probirstein einer zweckmäßigen Ertheilung desselben“⁵⁶ war.

Dem heutigen Leser will es freilich scheinen, als habe die Sprache der KELLNERSchen Texte durch die so bewußt erstrebte Musterhaftigkeit eher verloren als gewonnen. Wohl mag es zutreffen, daß eine überragende, von individuellen Ausdrucksmomenten geprägte sprachliche Leistung zum Stilmuster wenig geeignet ist, so daß KELLNER über ein gewisses Niveau zweifellos nicht hätte hinausgehen können, ohne sich zu seinem Zweck, den Stoff für gewinnbringende Nachahmungen zu liefern, selber in Widerspruch zu setzen. Doch das Verlangen nach generalisierbaren Vorbildern führt im Bereich der Sprache nur allzu leicht zur Verwendung wohlklingender Platitüden, schwülstiger Phrasen und verblaßter Metaphern - zu einem Stil also, der durch die Glätte seines Klischees über den Mangel an sprachlicher Substanz hinwegtäuschen soll; und dieser Gefahr zu entgehen, ist dem Schriftsteller LORENZ KELLNER, wie hoch man auch den Pädagogen einschätzen mag, nur selten gelungen. Hier ein Beispiel:

Das Leben des Kindes.

Wohl ist die Mutter voll Liebe gegen alle ihre Kinder, aber mit besonderer Zärtlichkeit hegt und pflegt sie ihr Jüngstes. Wenn der Abend mit seinen Schatten Gärten, Felder und Wiesen deckt, um die Herrschaft der Nacht vorzubereiten, so ruft sie dasselbe, damit es die Dunkelheit nicht schrecke, an ihr mütterliches Herz, und läßt es daran so lange ruhn und schlummern, bis der Engel des Lichts des Kindes Aeuglein öffnet zu neuer Lust. Da kommen ihm, wie es den frohen Blick erhebt, die Geschwister lustig entgegen und wünschen ihm freundlichen Morgen; Gespielen singen ihm muntere Lieder, der Vater küßt sein Kind mit lächelndem Munde, und sanfte Frühlingslüftchen spielen um Wangen und Locken des Kleinen. Selbst die Gottheit mit allliebendem Herzen wendet sich gern zu ihm, denn noch schmückt es das Kleid der lieblichen Kindesunschuld, und wie die Seele fleckenlos und rein, so hält die sorgliche Mutter dessen äussere Gestalt frisch, indem sie täglich aus kühlender Quelle die schwellenden Gliederchen stärkt ... (57)

Oft drückt sich KELLNERS Absicht, die Gesinnung der Schüler mehr vom „Gemüt“ als vom Verstand her zu beeinflussen, in einem gefühlvoll moralisierenden Pathos aus, das mit der faktischen Belanglosigkeit des mitgeteilten Geschehens - es handelt sich ja stets nur um kleine Begebenheiten aus der kindlichen Alltagswelt - schlecht übereinstimmt. So etwa wird das Aufblühen einer schlichten Hyazinthe durch folgende Schil-

derung zum weihevollen Ereignis:

... Endlich blüdete die Blume. Zwölf Glocken hatten sich in der Frühe des Morgens geöffnet. Zwischen fünf breiten, smaragdgrünen Blättern hingen sie hernieder in voller jugendlicher Schönheit. Ihre Farbe war röthlich, gleich dem Widerschein der Morgenröthe oder dem zarten Duft auf Sophiens Wangen. Ein balsamischer Wohlgeruch umschwebte die Blume. Es war ein heiterer Märzorgen.

Sophie konnte die Herrlichkeit nicht fassen. Ihre Freude war still und ohne Worte. Sie lag vor der Blume auf ihren Knien und schauete sie an.
... (58)

KELLNER hat diesen Text mit noch zwei anderen aus FRIEDRICH ADOLF KRUMMACHERS Parabelsammlung entlehnt. Die übrigen stammen, soweit er sie nicht selber verfaßte, von JOACHIM HEINRICH CAMPE, JACOB GLÄTZ und CHRISTIAN AUGUST GEBAUER. Sie alle waren beliebte Jugendschriftsteller. Doch KELLNER wollte sich mit ihren schlichten Erzählungen nicht begnügen. Sollte die Lese-Erziehung sich nicht letztlich doch nur in der Einübung bloßer Lesetechnik erschöpfen, so mußten den Schülern Stoffe von höherem literarischem Wert geboten werden, als ihn die Musterstücke repräsentierten. Für KELLNER war es daher ein naheliegender Gedanke, die Poesie zum Grundpfeiler der von ihm so dezidiert verfochtenen „Gemütsbildung“ zu machen. Von Anfang an hatten ja die meisten Lesebücher nicht nur Prosa, sondern auch mancherlei Gereimtes, vor allem Sittensprüche und Klugheitsregeln, enthalten. Freilich wollte man durch sie nicht etwa die Schüler zur Dichtung hinführen; man hielt dies nur für eine Form, die es ihnen besonders leicht mache, sich das Gelesene einzuprägen, und nur sehr zögernd fand man sich bereit, auch solche Poesie in die für Volksschüler bestimmten Lesebücher aufzunehmen, die diesen Namen wirklich verdiente. Vor allem mangelte es an einer überzeugenden Theorie, die erstens eine jedermann einleuchtende Begründung dafür lieferte, warum in der Volksschule, die ja ihren Bildungsauftrag noch weitgehend „unliterarisch“ verstand, Poesie als Unterrichtsgegenstand eingeführt werden sollte, und die zweitens auch brauchbare Kriterien für die Auswahl geeigneter Dichtungen aufwies. LORENZ KELLNER, katholischer Schulrat im protestantischen Preußen, fühlte sich berufen, eine solche Theorie zu entwickeln.

2. „DIE POESIE IN DER VOLKSSCHULE“

„Wir haben Denk- und Sprechübungen eingeführt, lediglich zur Übung des Verstandes“, erklärt LORENZ KELLNER. „Unterscheiden, Klassifizieren und Definieren waren das Alpha und Omega bei unserem Sprachunterrichte, die logische Grammatik und grammatische Logik das Höchste, was man zu erstreben suchte“, und erst in jüngster Zeit beginne sich die Einsicht durchzusetzen, „daß man aus der lebendigen Sprache für Geist und Herz lernen kann, ohne stets nur verstandesmäßig zu grammatisieren und zu schematisieren.“¹ Besonders verderblich habe sich der Hang zur Abstraktion im Unterricht der Volksschule ausgewirkt; denn hier sei er am wenigsten am Platze. Zu dieser Überzeugung mußte KELLNER gelangen, weil er den „Gegensatz zwischen nüchterner Verstandesbildung und Gemüthsleben“², als dessen soziale Manifestation er die Klassenunterschiede ansah, für unaufhebbar hielt. Es sei nichts als „sich selbst verkennende Eitelkeit“³, wenn man in liberalen Lehrerkreisen meine, durch Intellektualisierung des Unterrichts könne die Kluft zwischen einfachem Volk und Gebildeten überwunden werden. Nicht Verstandesbildung sei nämlich Aufgabe der Volksschule, sondern Vermittlung zwischen Verstand und Gemüt, und diese geschehe am besten im Medium der Poesie: „Wie die Poesie eine Vermittlerin zwischen Kopf und Herz ist, so bleibt sie auch Vermittlerin zwischen Schule und Leben, und ist daher am geeignetsten ..., der abstracten, einseitigen Verstandesbildung entgegen zu wirken.“⁴

So schrieb KELLNER im Vorwort seiner Anthologie deutscher Gedichte, die 1852 unter dem Titel Die Poesie in der Volksschule erschien. Er hoffte, das schmale Bändchen werde dazu beitragen, den Unterricht in allen Fächern poesievoller zu gestalten. Patriotische Dichtung sollte die Geschichtsstunden bereichern und vertiefen:

Jeder heilige und wichtige Augenblick, jede große und erhebende Periode unserer vaterländischen Geschichte sollte in solch einem Gedicht ihren Ausdruck und ihre Spitze finden, und dieses Gedicht sollte eine Mitgabe für's Leben sein, welche die Erinnerung bewahrt und das Gefühl stets neu belebt. (5)

Auch die Naturkunde, in der man „jener Natursinnigkeit, welche recht eigentlich dem schlichten Volksgeiste angehört“⁶, mit Absicht aus

dem Wege gegangen sei, solle durch die Poesie, der sie sich „verschwie-
stern“ müsse, „zu einer Bildnerin des Gemüthes“ werden.⁷ Daß vollends
im Religionsunterricht beider Konfessionen der Dichtung ein fester
Platz gebühre, ergab sich für KELLNER, so wie er es verstand, allein
schon aus dem Wesen christlicher Frömmigkeit; denn - so erklärte er -
„Religion ist zugleich Poesie.“⁸

Sein Ziel war also offenbar nicht eigentlich die literarische Bil-
dung des Volksschülers. Vielmehr betrachtete er die Poesie primär als
Vehikel der Gemüts- und Gesinnungsbildung, als Heilmittel gegen „das
Übel einer überwiegenden, die Selbstsucht fördernden Verstandescultur.“⁹
Die Beschäftigung mit der Poesie sollte zunächst den Lehrer selbst „wie-
der mehr mit dem Volksgeiste bekannt“ machen und „gegen den Andrang des
Niedrigen und Gemeinen waffnen“, sollte seinen „edleren Regungen neue
Triebkraft geben und dem Herzen die nothwendige erfrischende Nahrung zu-
führen, ohne welche die reine Flamme der Berufsliebe leicht erlischt.“¹⁰
So gerüstet, werde der Lehrer dann sowohl inner- als auch außerhalb der
Schule den Kampf gegen die Mächte des Verfalls und der Zersetzung auf-
nehmen, von denen KELLNER alle gesunde, natürliche Volkstümlichkeit be-
droht sieht. „Das stille Haus und der traute Familienzirkel befriedigen
nur noch Wenige“, klagt er, „man sucht Genuß und Freuden außerhalb. Man
ist Politiker, man liest Zeitungen selbst in Dorfschenken; das trauli-
che Erzählen macht vielfach leidenschaftlichen Erörterungen oder dem
Kartenspiele Platz, und ein fröhliches Gesellschaftslied gehört nunmehr
fast zu den Unschicklichkeiten.“¹¹ Durch Einführung eines den gesamten
Unterricht durchdringenden „poetischen Prinzips“ meinte KELLNER dieser
Entwicklung, die ihn mit tiefer Besorgnis erfüllte, steuern zu können.
Zur Abwehr der von ihm konstatierten Bedrohung volkstümlicher Innerlich-
keit sollten sich im beschaulichen Umgang mit der Dichtung neue heilsa-
me Gegenkräfte bilden: Kräfte des Gemütes, der kindlichen, reflexionslo-
sen Frömmigkeit, der naiven „Einfalt der Sitten“¹² und „jener behagli-
chen, leidenschaftslosen Ruhe, welche die Erfolge jeder Thätigkeit nach
außen hin sichert“¹³. Daß diese Einstellung vor allem unter politischem
Aspekt, nämlich als Reaktion auf die Ereignisse des Jahres 1848, zu be-
urteilen war, erkannte niemand klarer als DIESTERWEG, der in den Rhei-
nischen Blättern mit polemischer Schärfe schrieb:

Für eine Hauptursache der Revolution und des ihr, wie man behauptete,
vorangeschrittenen Rationalismus und der unkirchlichen Richtung erklär-
ten die Enthüller des vorhandenen Verderbens die Verstandesbildung, die

angeblich damit verbundene Vernachlässigung aller tiefergehenden Bildung, insonderheit der Pflege des Gemütes und des poetischen Sinns. Ein Mann der Zeit läßt sich die darin liegende Mahnung nicht zweimal sagen ... Herr Kellner glänzte in dieser Zeit, er führte unter den Gemütschwätzern den Reigen. (14)

Ausgestattet mit einer emotional gegründeten Weltanschauung, die der schlichten Sinnesart, zu der man ihn erzogen hatte, angemessen war, sollte der Volksschüler seinen Weg ins Leben antreten; mit Hilfe der Poesie sollte seine Bildung „wieder mehr eine Bildung des Herzens werden, und den Schwerpunkt gewinnen, welcher auf der gefährlichen Bahn des Weltlebens am sichersten dem Fallen vorbeugt“¹⁵ - besonders dann, wenn man diesen Schwerpunkt so tief legt wie nur irgend möglich:

Hast du im Thal ein sichres Haus,
Dann wolle nie zu hoch hinaus! (16)

Da KELLNER jedoch in der zeitgenössischen Poesie nicht genug Gedichte fand, die ihm für seinen Zweck geeignet erschienen, griff er „mit ganz besonderer Liebe“ auf „ältere Dichtungen“ zurück, „weil sich gerade in ihnen Einfachheit, tiefe Empfindung und glaubensvolle gemüthliche Anschauung der Natur und Lebensverhältnisse aussprechen.“¹⁷ Er meinte damit weniger die Moral- und Empfindsamkeitspoesie des achtzehnten Jahrhunderts, die in seiner Sammlung sogar verhältnismäßig schwach vertreten ist, als vielmehr die barocke Lyrik eines ANGELUS SILESIUS, SIMON DACH, PAUL GERHARDT und FRIEDRICH VON SPEE, die, von mystischer Gottessehnsucht erfüllt, ihm als adäquater Ausdruck seiner eigenen gemüthhaften Frömmigkeit erscheinen mochte. Entschiedene Abkehr von einem Lieblingskind der Aufklärungsdichtung bekundet KELLNER, indem er erklärt:

Der Fabel habe ich wenig Berechtigung zugestanden. Ich will ihr den Werth, welchen sie wirklich hat, nicht bestreiten; ich gebe sogar zu, daß sie die Kinder anspricht, aber sie findet Gnade nicht wegen des didaktischen Zweckes und der Lebens- oder Klugheitsregel, um derentwillen sie da ist, sondern wegen des aus der Thierwelt entnommenen Stoffes, wegen ihres epischen Gehaltes. Dabei ist zu beklagen, daß wir nur wenig gute Fabeln und noch weniger gute Fabeldichter haben, und daß die meisten aus diesem Bereiche in die Schule verpflanzten Dichtungen sehr mittelmäßige, oft unkindliche, altweiberkluge Produkte seichter Dichter sind, welche einer oberflächlichen Moral huldigen und nie beim Volke Anklang gefunden haben. (18)

An die Stelle der Fabeln treten nun - erstmals in größerer Zahl - eigens für Kinder verfaßte Gedichte und Lieder. Manche von ihnen, wie

FRIEDRICH RÜCKERTs Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt und Vom Büblein, das überall hat mitgenommen sein wollen oder AUGUST KOPISCHs Heinzelmännchen, sind in den „klassischen“ Bestand des deutschen Volksschullesebuches eingegangen. Das gleiche gilt auch für eine Reihe von Gedichten, die nicht eigens für Kinder geschrieben wurden; zu ihnen gehören ADELBERT VON CHAMISSOs Riesenspielzeug und Die alte Waschfrau, LUDWIG UHLANDs Schwäbische Kunde und JOHANN NEPOMUK VOGLs Heinrich der Vogelsteller.

Neben diesen Werken der Kunstdichtung stehen zahlreiche Volkslieder. „Da es mir hauptsächlich darauf ankam, durch die Schule nachhaltig auch für's Leben zu wirken“, schreibt KELLNER, „so habe ich mich auch keineswegs, gleich den meisten Sammlern, vom Volksliede und der Volksdichtung vornehm abgewendet, sondern diese, wo immer nur möglich, herangezogen. Es gilt, durch das Volkslied die Schule auch wieder mit dem Volksleben zu befreunden.“¹⁹ Den Begriff „Volkslied“ faßte er sehr weit; er verstand darunter jedes Lied oder Gedicht, „welches den Gefühlen, Anschauungsweisen und Erinnerungen des Volkes entspricht, und ihm durch den Stoff und die einfache, ungekünstelte Form lieb und zugänglich geworden ist.“²⁰ So hatte er auch keine Bedenken, GOETHEs Heidenröslein ohne Angabe des Dichters als „Volkslied“ zu bezeichnen.

KELLNERs Anthologie besteht aus vier Teilen. Der erste, Gott und die Natur überschriebene enthält vor allem religiöse Dichtung. Die Natur erscheint zumeist unter dem Aspekt der Gottesschöpfung oder als Gleichnis der Heilsordnung, unter die das Leben des Menschen gestellt ist, wie etwa in den Schlußversen des Gedichtes Die Sonnenblume von GEORG SCHEURLIN:

Du willst mir, Blume, deuten,
Daß ich so treuevoll
Zum Quell der Himmelsfreuden
Mein Sinnen richten soll. (21)

Auch die Tierwelt ist in diesen gleichnishaften Bezug eingeschlossen:

Sieh! keinen Tropfen Wasser schluckt das Huhn,
Ohn' einen Blick zum Himmel auf zu thun;
Und ohne vor anbetend sich zum Staube
Geneigt zu haben, pickt kein Korn die Taube.
Was sie bewußtlos thut, thu du's bewußt,
Daß du vor ihnen dich nicht schämen mußt. (22)

Reine Naturlyrik findet man am ehesten in einigen jahreszeitlichen Gedichten; die bekanntesten von ihnen sind EMANUEL GEIBELs Hoffnung und LUDWIG UHLANDs Einkehr. Doch auch dieses letztere hat, wie GEORG RENTNER ganz richtig bemerkt, eine verborgene didaktische Intention: es will den Leser zu „einem liebenden und verstehenden Verhalten gegenüber der Natur“, zur Ehrfurcht vor den Werken der Schöpfung und zur Dankbarkeit für ihre Gaben veranlassen.²³

Der zweite Teil ist in zwei Abschnitte gegliedert: Deutsche Geschichte und Preußische Geschichte. Über dem Ganzen könnte als Motto ALEXANDER SCHÖPPNERs pathetische Strophe stehen:

Hoch wie Glockenklang ertöne
Lied von alter deutscher Treue,
Daß der alten goldnen Zeiten
Angedenken sich erneue,
Wo das deutsche Herz noch bieder
Voll des Brudersinnes schlug
Und der Mann dem Worte traute
Ohne Falsch und ohne Trug. (24)

Zum Heldenepos stilisiert, erscheint die deutsche Geschichte als eine bunte Folge heroischer Aventiuren, in deren Mittelpunkt die Herrscher gestalten der großen Karolinger, Ottonen und Habsburger stehen - nicht als realistisch gezeichnete Individualitäten, sondern als idealtypische Verkörperungen mittelalterlicher Kaiserherrlichkeit: halb streitbare „Mehrer des Reiches“, halb fürsorgliche und weise Landesväter. Großmut, Tapferkeit und unbeirrbare Gerechtigkeit sind die Kardinaltugenden dieser gleichsam auf Goldgrund gemalten Figuren. Durch sie wird der deutsche Volksschüler erstmals mit einem Ethos konfrontiert, das nicht in der engen Welt des Bürgertums beheimatet ist. Doch dieses Ethos wird nur als Reminiszenz gegenwärtig; zu klären bleibt die Frage seiner aktuellen Relevanz für die gesellschaftliche Wirklichkeit, in der die Schüler leben, denen das Buch zgedacht ist. Nach KELLNERs Auffassung besteht die didaktische, paradigmatische Funktion des in den Kaiserballaden seiner Anthologie glorifizierten heroisch-aristokratischen Menschenbildes ausschließlich darin, den Schüler in ein angemessenes Verhältnis zur Geschichte seines Volkes zu bringen. Die vom Glanz der Majestät verklärten, in mythische Ferne entrückten Helden- und Herrschergestalten sollen in ihrer Ikonenhaftigkeit dem jungen Menschen das Bewußtsein geben, Angehöriger einer Nation zu sein, die auf

eine stolze, an ruhmewürdigen Ereignissen und Persönlichkeiten reiche Vergangenheit zurückblicken kann. „Die Geschichte muß ganz besonders wieder mehr mit der Poesie und dem Gesange verbunden werden, wie sie es auch in früheren Zeiten war und dadurch im Volksleben Eingang fand“²⁵, fordert KELLNER und bekennt sich damit zur Anschauung der Romantik, wie sie z.B. FRIEDRICH SCHLEGEL formuliert hatte:

Die erste und ursprüngliche Bestimmung der Poesie, wenn wir sie auf den Menschen und das Leben, und überhaupt darauf beziehen, was sie eigentlich für eine Nation sein soll, ist es freilich, die einem Volke eigentümlichen Erinnerungen und Sagen zu bewahren und zu verschönern und eine große Vergangenheit verherrlicht im Andenken zu erhalten; so wie es in den Heldengeschichten geschieht, wo das Wunderbare freien Raum hat, und der Dichter sich an die Mythologie anschließt. (26)

KELLNER zögert nicht, die didaktischen Konsequenzen aus dieser Anschauung zu ziehen. „Ein einziges patriotisches, echt vaterländisches Gedicht wirkt mehr, als ganze Reihen von Jahreszahlen und Namen“²⁷, schreibt er. „Über dem Zusammenhange und der Übersichtlichkeit, welche manche Lehrer selbst in Dorfschulen in der Geschichte erstreben, geht deren moralische Kraft meistens rein verloren.“²⁸ In das ihm gemäße Verhältnis zur Geschichte gelange der Volksschüler nicht, indem er möglichst umfassende Kenntnis ihrer Fakten und Daten als ein geordnetes „positives Wissen“ erwerbe, sondern indem er die in den historischen Ereignissen und Persönlichkeiten (bzw. ihrer Deutung und Beurteilung) manifest gewordenen Wertmomente als gesinnungsbildenden „Impuls zur Liebe und Bewunderung“²⁹ auf sich wirken lasse. „Darum sollte auch die Volksschule sich auf Lebensbilder einzelner hervorragender Charaktere beschränken, der Lehrer sollte diese Lebensbilder lebhaft schildernd erzählen und endlich ein Gedicht zuzügen, welches den Kern und Stern des Ganzen in einfacher, edler Form bietet.“³⁰ Denn: „Ohne Poesie wird unser ganzer Geschichtsunterricht nur für die Schule, aber nicht für das Leben sein, wohl Wissen geben, nicht aber genügend zur That antreiben.“³¹

Es sei nicht zu leugnen, meint KELLNER, daß in alten Zeiten das Volk seine Fürsten „liebte, achtete, bewunderte, ihr Andenken treu bewahrte, und sich davon zur Mannentreue gegen den rechtmäßig angestammten Herrscher, zur Tapferkeit und allen Bürgertugenden antreiben ließ.“³² Nichts würde daher geeigneter sein, die Jugend mit patriotischem Gefühl neu zu erfüllen, als die Erinnerung an jene Helden und

Herrscher der deutschen Frühzeit, in deren zum Mythos gewordenen Gestalten man deutsches Wesen zum Inbegriff aller Tugenden verdichtet sah: der Demut wie in FRIEDRICH SCHILLERS Ballade Der Graf von Habsburg - der Kühnheit, wie in LUDWIG BECHSTEINS Landgraf Ludwig und der Löwe - der Treue, wie in ALEXANDER SCHÖPPNERS Ludwig der Bayer und Friedrich der Schöne - der frommen Gottergebenheit, wie in der Romanze Die Martinswand von ANASTASIUS GRÜN.³³

Noch stärker kommt die patriotische Tendenz in den Gedichten aus der preußischen Geschichte zum Ausdruck; denn hier stehen mit den Befreiungskriegen die Ereignisse im Mittelpunkt, an denen sich in jenen Tagen die vaterländische Begeisterung am stärksten entzündete. 17 der in dieser Gruppe vereinigten 29 Gedichte handeln von den Kämpfen der preußisch-deutschen Erhebung gegen NAPOLEON, an denen einige der Autoren - MAX VON SCHENKENDORF, FRIEDRICH DE LA MOTTE FOUQUE, FRIEDRICH FÖRSTER - als Freiwillige Jäger selbst teilgenommen hatten. Dem Kenner dieser waffenklirrenden Epoche der deutschen Lyrik wird auffallen, daß THEODOR KÖRNER mit keiner einzigen Zeile vertreten ist; dafür kommt der andere zornige junge Mann des Jahres 1813, FRIEDRICH RÜCKERT, umso öfter zu Wort, wenn auch mit Versen, die an die formale Leistung seiner Geharnischten Sonette nicht im mindesten heranreichen.³⁴ Daneben ertönt - im Lied vom Feldmarschall und dem einst begeistert gesungenen, aber heute nur noch mit Beklemmung zu lesenden Vaterlandslied - das martialisches Pathos ERNST MORITZ ARNDTS:

O Deutschland, heil'ges Vaterland,
O deutsche Lieb' und Treue!
Du hohes Land, du schönes Land,
Dir schwören wir aufs neue:
Dem Buben und dem Knecht die Acht!
Der füttrt Kräh'n und Raben!
So zieh'n wir aus zur Hermannsschlacht
Und wollen Rache haben! (35)

„Mit Erschrecken wird man an der Geschichte der deutschen Lesebücher gewahr, auf welche Weise bestimmte, zunächst 'unschuldige', aber durch ihren Mangel an kritischer Reflexion minderwertige Begriffe das künftige Unheil der deutschen Geschichte so vorbereiten, daß sozusagen die alte Füllung nur in den neuen Rahmen eingefügt zu werden brachte“³⁶, stellt WALTHER KILLY in seinem Referat zur Geschichte des Lesebuchs fest. Gewiß: die Besten unter den liberalen Patrioten aus der Zeit des Vormärz dachten nicht an eine politische Hegemonie des wiedervereinig-

ten Reiches; ihr großer Traum war eine neue, von Deutschland ausgehende geistig-kulturelle Blüte, an der alle Völker Europas teilhaben sollten. „Das Heil, das diese Männer erhofften, sah anders aus als das von Sédan gebrachte.“³⁷ Vielleicht aber liegt gerade im Scheitern ihres Ringens um eine alle deutschen Länder umfassende freiheitliche Staats- und Gesellschaftsordnung der Grund für die Leidenschaft, mit der sie die Befreiungskriege und ihren das ganze Volk ergreifenden Begeisterungssturm verherrlichten und insbesondere dafür wirkten, die junge Generation mit dem Geiste jener Zeit zu erfüllen. So z.B. schrieb PHILIPP WACKERNAGEL:

Ich glaube, auf diesem Wege vor allem erwecken und erhalten wir in ihnen die Liebe für ihr Vaterland. Im Anschauen seiner Erniedrigung und seiner Erhebung soll ihr Herz für größere Leiden und Freuden schlagen lernen, als die Familie ihnen bietet, und nicht für erdichtete, sondern für erlebte. (38)

Der Kampf gegen NAPOLEON erscheint nun selbst als die Manifestation der deutschen Einheit und Freiheit, für die er nur die Voraussetzungen hatte schaffen sollen; „unter den Waffen aber fand ich mein Vaterland und mein Volk, das ich so lange vermißt und vergebens gesucht hatte“, heißt es schon in ACHIM VON ARNIMS Letztem Brief eines Freiwilligen³⁹. Damit erhält der nationale Gedanke einen militanten Akzent, der ursprünglich nicht in seiner Intention gelegen hatte. Das Kriegsgeschehen wird in einer Weise dargestellt, die nichts von seinem wahren Schrecken und Grauen verspüren läßt. In den Gedichten der KELLNERSchen Anthologie erscheint das blutige Ringen der Jahre 1813 bis 1815 entweder als Heiliger Krieg, sein Ausgang als Gottesurteil:

Da sprach der Herr im Donner der Schlacht:
Das deutsche Volk hat es wohlgemacht!
Und also soll in Europas Mitte
Des deutschen Volkes Sprach' und Sitte
Fortan bestehn,
Bis einst der Erdball wird untergehn! (40)

- oder als „fröhliche“ Franzosenjagd:

In's Feld, in's Feld gezogen,
Zu Roß und auch zu Fuß,
Gott ist uns wohlgewogen,
Schickt manchen hohen Gruß.
Ihr Jäger allzusammen,
Dringt lustig in den Feind,
Die Freudenfeuer flammen,
Die Siegessonne scheint. (41)

Auch in denjenigen Gedichten, deren Thema nicht die Befreiungskriege sind, werden vorwiegend die großen Heerführer der preußischen und deutschen Geschichte besungen: FRIEDRICH DER GROSSE, PRINZ EUGEN, Feldmarschall DERFFLINGER – dieser als ein willkommenes Exempel, daß für jeden, dem die Grenzen des bürgerlichen Lebens zu eng werden, der Soldatenstand das geeignete Metier sei, um seinen Tatendrang zu befriedigen:

Drum sag' ich: keiner steh' still in der Welt,
Wen's antreibt, nur vorwärts, schnell!
Wer ein Held kann werden, der werd' ein Held,
Und wär's auch ein Schneidergesell'. (42)

Bei solcher Auswahl war es wohl unvermeidlich, daß sich das Bild, das die Schüler von der Vergangenheit ihres Volkes gewannen, zum größten Teil aus martialischen Motiven zusammensetzte, so daß in ihnen der Eindruck entstehen mußte, als ob das Leben unserer Vorfahren eine nicht abreißende Kette kriegerischer Unternehmungen gewesen und der deutsche Beitrag zur Geschichte daher vor allem in Beweisen militärischer Tüchtigkeit zu sehen sei.

Der dritte Hauptteil der KELLNERSchen Sammlung enthält „poetische Erzählungen, Balladen und Legenden“, darunter eine Reihe von Kindergedichten: zwei Stücke aus FRIEDRICH RÜCKERTS Fünf Märlein zum Einschlafen für mein Schwesterlein, GOETHEs Wandelnde Glocke und AUGUST KOPISCHs Heinzelmännchen von Köln. Daneben stehen Werke der Erwachsenenpoesie, von denen manche sich jahrzehntelang in den deutschen Lesebüchern behaupten konnten, wie z.B. FRIEDRICH VON HAGEDORNs Johann, der Seifensieder und GOTTLIEB KONRAD PFEFFELs Tabakspfeife (mit diesen beiden Gedichten läßt KELLNER die Aufklärungspoesie zu Wort kommen), GOTTFRIED AUGUST BÜRGERs Lied vom braven Mann, CLEMENS BRENTANOs Gottesmauer, Die Rache und Siegfrieds Schwert von LUDWIG UHLAND, GUSTAV SCHWABs Gewitter (von KELLNER fälschlich UHLAND zugeschrieben), ADELBERT VON CHAMISSOs Riesenspielzeug und Die alte Waschfrau, klassisches Lesebuch-Paradigma unverdrossenen Duldens und Dienens. Den zeitgenössischen poetischen Realismus repräsentiert FRIEDRICH HEBBELs Kind am Brunnen.

Es läßt sich nicht leugnen, daß diese Auswahl als ein sehr positives Zeugnis für KELLNERS Bestreben zu werten ist, den Schülern vom pädagogisch Geeigneten das literarisch Beste zu bieten. Daneben aber findet man in gewiß nicht geringerer Zahl die allenfalls gutgemeinten Produkte einer pseudo-naiven didaktischen Gebrauchspoesie, wie z.B. die

folgenden Verse von FRIEDRICH HAUG:

Ein frommer Knabe weinte laut
In tiefer Mitternacht;
Zum dritten Mal schon hat er sie
Durchbetet und durchwacht.

O Mütterlein, o Mütterlein!
Wie ist es öd' im Haus?
Die fremden Männer trugen dich
Im schwarzen Sarg hinaus.

Der Vater liebte dich und zog
Dich in die Erde nach;
Nun bin ich einsam auf der Welt,
Einsam so Nacht wie Tag.

Und sieh! die liebe Mutter stand
Mit frischem Blumenkranz,
Gleich einer Heil'gen vor ihm da
In himmlisch mildem Glanz.

Ja, Kind, sie trugen mich hinaus,
Doch meine Liebe nicht;
Ich schwebe mütterlich um dich,
Drum Herzchen, jamme nicht!

Wie könnt' ich jammern, Mütterlein,
Wenn du mir nahe bist?
Du lebst und glänztst wunderbar!
Du lebst! Wie wohl mir ist!

Mein Leichnam ruht im kühlen Grab,
Zerfällt nun bald in Staub;
Doch meine Seele, gutes Kind,
Ist nicht des Todes Raub.

Mir ist ein Trosteswort für dich
Vom Ewigen vergönnt:
„Gott ist dein Vater, ist ein Gott,
Der all' dein Gutes kennt!“

Sprich, wenn ich lerne, Mütterlein,
Und bete, für und für,
Und folgsam deiner Mahnung bin,
Komm' ich dann bald zu dir?

Das Leben ist ein Prüfungsstand;
Ertrage Lust und Pein!
Das Leben ist ein kurzer Traum,
Bald wirst du bei mir sein!

Die Mutter schwand, der Knabe fand
Getröstet, muthvoll sich.
Nun ist sein Wahlspruch: „Handle recht“,
Die Mutter schweht um dich!

Er wandelt in der Furcht des Herrn,
Heißt nur das Gute schon,
Und spricht mit andern Kindern gern
Von Gott und Wiederseh'n. (43¹)

Eine solch unkritische Vermischung des Wertvollen mit Mittelmäßigem und Fragwürdigem mußte notwendigerweise die Qualität des Ganzen herabsetzen und das literarische Urteil der Schüler in völlig falsche Bahnen lenken. „Häufig erfolgt die Zuordnung bedeutender Dichtungen zu minderwertigen tendenziösen Lesestoffen, und zuweilen handelt es sich dabei um eine offensichtliche weitgehende Gleichsetzung beider, um eine in pädagogischer Hinsicht unverkennbare Gleichgültigkeit gegenüber im engeren Sinne dichterischen Werten“⁴⁴, stellt GEORG RENTNER zusammenfassend für die bis zur Mitte des neunzehnten Jahrhunderts entstandenen Volksschullesebücher fest. An anderer Stelle allerdings meint er, gerade die literarisch weniger bedeutenden Texte seien „Beispiele dafür, wie lebendig auch derartige Lesestoffe im Volk sein können, und welche erzieherische Kraft ihnen innewohnen kann trotz der nur mäßigen sprachlichen Form.“⁴⁵ Jedoch wer so argumentiert, der verwechselt Ursache und Wirkung. Zwar trifft es zweifellos zu, daß viele Texte, insbesondere Gedichte, deren literarische Unzulänglichkeit auch RENTNER nicht bestreitet, im Volke lange Zeit außerordentlich beliebt waren und vielleicht deshalb immer wieder aufs neue in die Lesebücher aufgenommen wurden. Erklärt sich dies aber nicht ganz einfach daraus, daß ja die Lesebücher den literarischen Geschmack des Volkes, an dem sie sich ausrichteten, zuvor selbst erzeugten? Mit jener „Volkstümlichkeit“, die sich in der Vorliebe für das sentimental moralisierende Pathos der Pseudoromantiker manifestierte, produzierten die Lesebücher ihr eigenes Bezugssystem; ihre Herausgeber verfahren wie Kinder, die das, was sie finden wollen, erst selber verstecken. Für den Schüler war das, was in seinem Lesebuch stand, schlechthin vorbildlich, und in der Regel wird er die Maßstäbe, die er hier gewinnt, sein Leben lang beibehalten haben. An einer Mischung aus Hoch- und Minderwertigem, wie sie GEORG RENTNER konstatiert und wie wir sie auch in KELLNERS Sammlung finden, konnte sich ein sicheres Gefühl für die ästhetischen Werte der Literatur überhaupt nicht bilden, auch wenn (oder gerade weil) neben den Produkten einer sich selbst überschätzenden Trivialpoesie viel echte und große Dichtung geboten wurde. Zugleich zeigt sich hier, wie wenig die Idee der Volkstümlichkeit, für sich allein genommen, geeignet ist, einen Kanon der literarischen Bildung zu begründen. Wer sich ausschließlich von ihr bestimmen läßt, dem bleibt - will er nicht inkonsequent sein - keine Möglichkeit, das bestehende literarische Niveau der breiten Volksschichten im Blick auf „klassische“ oder jeweils „moderne“ Formen dichterischer Sprachgestaltung zu transzendieren.

Im vierten Teil der KELLNERSchen Anthologie ist „Volksthümliches in Liedern, Sprüchen und Räthseln“ zusammengefaßt. Viele Texte sind echtes Volksgut; unter den namentlich genannten Verfassern sind auch hier wieder MATTHIAS CLAUDIUS, JOHANN PETER HEBEL, FRIEDRICH RÜCKERT und LUDWIG UHLAND die bedeutendsten. Neben Ernstem und Besinnlichem enthält dieser Teil manches Scherzhafte, das der Versicherung KELLNERS, in seinem Büchlein sei „auch dem Frohsinn und der jugendlichen Heiterkeit Rechnung getragen worden“⁴⁶, zur Bestätigung dienen mag.

3. DAS PRINZIP DER VOLKSTÜMLICHKEIT

•

Volkstümllichkeit herrscht nicht nur im vierten Teil der KELLNER-schen Anthologie; sie ist das durchgängige Prinzip des Ganzen. Dabei bedeutet „volkstümllich“ für KELLNER nicht dasselbe wie „der nationalen Eigenart eines Volkes gemäß“; denn „Volk“ versteht er nicht primär im Sinne von Nation - als in einem bestimmten Lebensraum politisch geeinte Kultur-, Sprach-, Geschichts- und Wirtschaftsgemeinschaft - , sondern als Inbegriff für die große Masse derer, die in einfachen Verhältnissen leben, an Regierung und Politik nicht oder nur in subalternen Funktionen beteiligt sind und durch ihre Berufstätigkeit in erster Linie dazu beitragen, die Bedürfnisse des elementaren materiellen Konsums zu decken. Es muß aber betont werden, daß mit diesem Volksbegriff bei KELLNER keinerlei negative Wertung verbunden ist. Im Gegenteil: ein gesundes geistiges Leben der Nation ist nach seiner Überzeugung nur möglich, wenn es sich aus der Substanz volkstümllichen Denkens und Fühlens heraus entwickeln und regenerieren kann. Die Erhaltung dieser ursprünglich-schlichten Lebenswelt des „Volkes“ ist daher eine der wichtigsten pädagogischen und zugleich politischen Aufgaben einer Nation.¹

LORENZ KELLNER steht noch ganz unter dem Einfluß der romantischen Anschauungen JOHANN GOTTLIEB FICHTEs, ERNST MORITZ ARNDTs und FRIEDRICH LUDWIG JAHNs, wonach das Wesen einer Nation untrennbar mit ihrer Sprache verknüpft ist: das Volkstümlliche² manifestiert sich am reinsten in den schöpferischen Sprachleistungen eines Volkes, in Volksdichtung und Volkslied. Hier also müsse ein Erzieher ansetzen, dem die Bewahrung und Pflege des volkstümllichen Lebens am Herzen liege. Es gelte, die Schüler zu den Werken der schlichten Volkspoesie hinzuführen: zur Legende „in ihrer liebevollen Herzlichkeit, in ihrer anspruchslosen Beschränkung, in ihrer Einfalt und Ruhe, in ihrer stillen Milde und ihrem frommen Sinne“³, zu Sage und Märchen, zur Volksweisheit der Sprichwörter und Rätsel; denn was sich „im Volk so lebendig erhält, das hat ein Recht zur Fortdauer und sollte von Niemand, am wenigsten von denen, die auf den Volksgeist einzuwirken berufen sind, unbeachtet gelassen werden.“⁴ Ebenso seien aus dem Bereich der Kunstdichtung für die Zwecke der Volksschule diejenigen Werke auszuwählen, die durch naive Schlichtheit und Innigkeit dem volkstümllichen Singen und Sagen besonders nahestehen.⁵

Es scheint, als ob die volkstümlichen Lebensformen ihrem Wesen nach etwas seien, das niemals als gesicherter Besitz betrachtet werden kann.⁶ Auch für KELLNER ist alles Volkstümliche vom Verlust bedroht, dem es unwiederbringlich anheimfallen werde, wenn man sich nicht mit ganzer Kraft für seine Rettung und Erhaltung einsetze:

Unser Leben ist zu breit geworden, darum hat es an Tiefe verloren; sein Spiegel ist durch Leidenschaften aller Art in ewig wühlende Bewegung gesetzt, und kann die klare Sonne, den Mond, die Sterne und den blauen Himmel nicht mehr wiederstrahlen ... Das Gedränge und Treiben des Tages kennt nur zwei Parolen: 'Wohlstand und Genuß', den ersteren um des letzteren willen, und wie der Dampfwagen auf eisernem Gleise dahinsaußt, so jagt Alles in überstürzender Hast diesen Götzen nach, immer auf den Weg oder vorwärts, nimmer nach Oben schauend. (7)

Wieder „nach oben“ richten sollte die Poesie den Blick des Menschen, gleichsam zum Bollwerk gegen die Verderbnis des Zeitgeists sollte sie werden - freilich nur die nach Form und Inhalt volkstümliche, also vor allem die alte Volkspoesie. Von der zeitgenössischen „neueren Kunstpoesie“ heißt es denn auch ziemlich kühl, daß auch sie „Einiges Treffliche in diesem Bereich darbietet und deshalb nicht ganz zurückgesetzt werden darf.“⁸ Das meiste hält KELLNER allerdings für „äußeres Blendwerk“⁹ - was kein Wunder ist; denn wer wie er die Poesie im wesentlichen als Traditionsmedium ansah, konnte nur zu solchen Dichtungen ein Verhältnis finden, die den Maßstäben einer konventionellen Poetik, einer dezidiert konservativen Kunstgesinnung entsprachen. Volkstümlichkeit, wie er sie verstand, war ganz dem Vergangenen verhaftet und widerstrebte allem „Modernen“; als poetisches Prinzip mußte sie unweigerlich zum Epigonismus führen. Wenn daher das Gedichtgut des deutschen Volksschullesebuches bis in die Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts hinein zum großen Teil aus epigonaler Lyrik besteht¹⁰ - erst die allerneuesten Ausgaben haben hier wirklich einen Wandel geschaffen - , so liegt eine der Wurzeln dafür zweifellos in der von LORENZ KELLNER begründeten Anschauung, daß für das „Volk“ eben auch nur eine „volkstümliche“ Poesie taue.

Mit seiner Wertschätzung der Volkspoesie, in der „die Tradition ewiger Gefühle“¹¹ lebendig sei, gibt KELLNER klar zu erkennen, wie stark sein Urteil von den Ideen der deutschen Romantik beeinflusst wird. Doch weder dies noch seine entschiedene Ablehnung des Intellektualismus kann darüber hinwegtäuschen, daß er mit seiner Auffassung von der primär di-daktisch-paradigmatischen Funktion der Dichtung den Lehrern der Aufklärungspoetik viel näher steht, als es vordergründig den Anschein haben

mag. Auch für KELLNER ist Poesie nur Mittel zum Zweck, auch er will sie dem Volksschüler nicht um ihrer selbst willen bieten, sondern um des volkstümlichen Ethos willen, das er in ihr repräsentiert sieht. Wie aber läßt sich dieses Ethos inhaltlich bestimmen? KELLNER äußert sich hierzu nicht unmittelbar, aber er beklagt „bei dem heranwachsenden Geschlechte“ den Mangel „an Gemüth, an Pietät, an Herzlichkeit und Biederkeit“¹², an „Einfalt der Sitten“ und „Einfachheit des Sinnes“¹³, er rühmt bei den Vorfahren die „Mannentreue gegen den rechtmäßig angestammten Herrscher“¹⁴ und gibt damit zu verstehen, zu welchen Tugenden er die Volksschuljugend erzogen haben will. Im Grunde genommen sind es noch immer die gleichen, die schon dem Ethos der Aufklärungspoesie sein Gepräge gaben: Fleiß, Genügsamkeit, Redlichkeit, eine unkomplizierte, „einfältige“ Denkungsart, strikteste Loyalität gegenüber der Obrigkeit und den althergebrachten Ordnungen, das Sich-fügen-Können, Sich-in-allesfinden-Können als die eigentliche Lebenskunst – Tugenden also, wie sie für ein Dasein in kleinen, abhängigen, zur Bescheidenheit zwingenden Verhältnissen wichtig sind. Viele Gedichte der KELLNERSchen Sammlung hätten ebenso gut schon in einem Lesebuch des achtzehnten Jahrhunderts stehen können, so etwa Die fromme Magd von BARTHOLOMÄUS RINGWALD:

Eine fromme Magd von gutem Stand
Geht ihrer Frauen fein zur Hand,
Hält Schüssel, Tisch und Teller weiß
Zu ihrem und der Frauen Preis.

Sie trägt und bringt kein' neue Mähr,
Geht still in ihrer Arbeit her,
Ist treu und eines keuschen Muth's
Und thut den Kindern alles Guts.

Sie ist auch munter, hurtig, frisch,
Verbringet ihr Geschäfte risch
Und hält's der Frauen wohl zu gut,
Wenn sie um Schaden reden thut.

Sie hat dazu ein fein Gebärd,
Hält alles sauber an dem Heerd,
Verwahrt das Feuer und das Licht
Und schlummert in der Kirche nicht. (15)

Nur das Substrat dieses Ethos hat sich gewandelt: an die Stelle der prästabilisierten Harmonie eines ganz in der Idee der Vernünftigkeit alles Seienden gegründeten Weltbildes ist, als ein neues Metaphysikum¹⁶, der Glaube an die bewahrende, läuternde, regenerierende Kraft der volkstümlichen Lebensformen und Lebensäußerungen getreten, von denen man meinte, daß sich in ihnen das „Wesen“ des Volkes (was immer man auch darun-

ter verstehen mochte) durch alle Wechselfälle der Geschichte hindurch in ungebrochener Ursprünglichkeit erhalten habe.¹⁷

Damit haben sich allerdings auch die Wertakzente erheblich verlagert. Als die „Canaille“, für die man nur Verachtung empfinden konnte, galt der „gemeine Mann“ des Handwerker- oder Bauernstandes zwar schon längst nicht mehr; er war zum „Biedermann“ avanciert, die Menschen des achtzehnten Jahrhunderts hatten gelernt, ihn wegen der Nützlichkeit seiner Arbeit zu respektieren; sie begannen ihm ihr Wohlwollen zu schenken und sich über seine geistige und sittliche Bildung Gedanken zu machen. Doch sie waren noch fest davon überzeugt, daß der „gemeine Mann“ mehr als jeder andere der „Aufklärung“ bedürfe. Gerade diese aber war für KELLNER ein höchst suspekter Begriff; „wir sind sehr klug, sehr aufgeklärt worden“, schreibt er, „aber auf Unkosten des Herzens und der schönsten Hoffnungen.“¹⁸ Man könne nämlich auch „zu nüchtern und verständig“ werden¹⁹: „Den Verstand kann Jemand bis zur höchsten Potenz ausbilden, selbst wenn sein Herz eine ‚leergebrannte Stätte‘ und ‚wilder Stürme rauhes Bette‘ ist“²⁰ - doch solch einseitige „Verstandesbildung“ bedeute nicht Gewinn, sondern Gefahr und Verlust, zumindest für die Kinder der breiteren Volksschichten. Ihnen sei einzig eine „Gemütsbildung“ angemessen, die nur aus einem ungeschwächten und unverdorbenen Gefühlsleben erwachsen könne, wie es vor allem bei Menschen zu finden sei, die noch in einfachen, ursprünglichen Verhältnissen leben. Während man also früher, unter dem Einfluß der Aufklärung, bestrebt gewesen war, den „gemeinen Mann“ - wenn auch nur in den Grenzen der Möglichkeiten, die man ihm in seinem Stande zubilligte - zur Reflexion zu befähigen, bemühte sich KELLNER, genau umgekehrt, die Volksschüler bis ins Erwachsenenalter hinein in der Naivität des unreflektierten Lebensvollzuges zu erhalten.

Für das Lesebuch konnte diese neue Einstellung nicht ohne inhaltliche Konsequenzen bleiben. Die Texte sollten „naiv“ sein, und zugleich didaktisch wirksam. Beides, so meint KELLNER, lasse sich sehr gut miteinander vereinigen; denn Naivität entspreche dem Wesen des Kindes, und Kindgemäßheit sei eine Hauptbedingung aller didaktischen Wirksamkeit. Diese Überlegung führt ihn geradewegs zur alten Volkspoesie: das Volk, so erklärt er, bleibe zum großen Teil dem Standpunkte treu, der für das Kind der natürliche sei.²¹ Mußte also diejenige Poesie, in der sich das Denken und Fühlen des Volkes am reinsten widerspiegelt - die Volkspoe-

sie - nicht auch die kindgemäßeste, folglich auch die didaktisch wirksamste sein? Doch KELLNER versteht den Begriff „Volkspoesie“ nicht (oder wenigstens nicht primär) ästhetisch, sondern stofflich und moralisch; so z.B., wenn er die Legende nicht nur wegen ihres „kindlich-frommen, poetischen Glaubens“ als „die echte und rechte Poesie für das Volk“²² ansieht, sondern auch, weil sie ein soziales Ethos repräsentiere, das der Lebenslage des „gemeinen Mannes“ besonders angemessen sei:

Während die Heldengesänge, Balladen und Romanzen alter und neuerer Zeit meist nur das Ritterthum und die Großen der Erde schildern, führt uns die Legende dagegen den Menschen vor, wie er irdischer Hoheit entkleidet, freiwillig Noth und Tod um des Göttlichen willen leidet, und im Bewußtsein, daß er hienieden nur ein Pilger ist, den festen, hoffenden Blick selbst unter Todesqualen nach Oben richtet. (23)

Mit anderen Worten: die Legende ist deshalb als Bildungslektüre für die Kinder des einfachen Volkes so hervorragend geeignet, weil sie ihnen die Identifizierung mit dem „Helden“, der genau wie sie in Armut und Niedrigkeit lebt, ja sogar die schwersten Entbehrungen und Leiden aus freien Stücken auf sich nimmt, so leicht macht. „Volkstümlich“ ist demnach eine Dichtung, wenn sie den Menschen des einfachen Volkes als Lebenshilfe dient.

Dagegen, daß KELLNER die Legende didaktisch finalisiert, wäre freilich auch vom heutigen Standpunkt aus nichts einzuwenden; denn dies entspricht genau ihrem Wesen. „Die Legende ist die reinste Verkörperung der paradigmatischen Form“, schreibt WINFRIED PIELOW.²⁴ Doch anstatt sie in der schlichten Sprachgestalt volkstümlicher Erzählkunst darzubieten, die der naiven Eindeutigkeit ihrer Paradigmata am besten gerecht wird, bringt KELLNER die Legenden seiner Anthologie in den gereimten „poetischen“ Bearbeitungen zeitgenössischer Volks- und Kinderdichter. So gibt er dem Begriff der Volkspoesie eine neue, umfassendere Bedeutung: er denkt dabei nicht allein an Poesie aus dem Volk, sondern auch, und sogar in erster Linie, an Poesie für das Volk.²⁵

Kein Geringerer als FRIEDRICH VON SCHILLER jedoch hat darauf hingewiesen, daß didaktische Poesie als naive Dichtung unmöglich sei. Naive Dichtung bedürfe eines Gegenstandes der sinnlichen Anschauung; der Gegenstand der didaktischen Poesie aber sei nicht sinnlicher, sondern abstrakter, begrifflicher Art:

Noch, ich gestehe es, kenne ich kein Gedicht in dieser Gattung, weder aus älterer noch neuerer Literatur, welches den Begriff, den es bearbeitet, rein und vollständig entweder bis zur Individualität herab oder bis zur Idee hinauf geführt hätte. Der gewöhnliche Fall ist, wenn es noch glücklich geht, daß zwischen beyden abgewechselt wird, während der abstrakte Begriff herrscht und daß der Einbildungskraft, welche auf dem poetischen Felde zu gebieten haben soll, bloß verstattet wird, den Verstand zu bedienen. Dasjenige didaktische Gedicht, worinn der Gedanke selbst poetisch wäre und es auch bliebe, ist noch zu erwarten. (26)

Zu einem ganz ähnlichen Urteil gelangte auch GOETHE, der 1827 in einem Aufsatz Über das Lehrgedicht die „schulmeisterliche Poesie“ als „ein Mittelding zwischen Poesie und Rhetorik“ charakterisierte, weshalb es durchaus unstatthaft sei, den drei poetischen Gattungen noch die didaktische als eine eigenständige vierte hinzuzufügen. Lyrische, epische und dramatische Poesie seien „der Form nach unterschieden“, während die Lehrdichtung „von dem Inhalt ihren Namen hat“; sie dürfe daher „nicht in derselben Reihe stehen“. Didaktische Kategorien gehören in eine andere Klasse als die poetischen; sie sind folglich ungeeignet, ein Sprachwerk als sprachliches Kunstwerk zu konstituieren. Gleichwohl lag es GOETHE fern, die Berechtigung didaktischer Tendenzen in der Dichtung grundsätzlich zu bestreiten. „Alle Poesie soll belehrend sein“, erklärte er, nur müsse die Belehrung ganz „unmerklich“ geschehen.²⁷

Ein Sprachganzes wird also nicht schon deshalb zur Dichtung, weil es ein didaktisches Wirkmotiv, und wenn auch noch so eindringlich, zur Geltung bringt. Die Poesie - so interpretiert GOTTFRIED HAUSMANN die zitierten Äußerungen GOETHES - kann sich „des Didaktischen immer nur entweder in lyrischer, epischer oder dramatischer Form bemächtigen und es dabei ganz dem jeweiligen Gattungsgesetz unterwerfen“, sie muß es „völlig ins Dichterische einschmelzen und in ihm aufheben, wenn sie als Dichtung anders überhaupt ‚unmerklich belehren‘“ wolle.²⁸ Wo dies mißlingt, wo die didaktische Absicht allzu durchscheinend und das Dichterische zum bloßen Mittel, die Gestaltung zur Funktion der Belehrung wird, kann von Poesie nicht mehr die Rede sein.

Hätte KELLNER sich diese Erkenntnis der Klassiker zu eigen gemacht, er wäre genötigt gewesen, die meisten der Gedichte „für das Volk“ (oder, was hier in der Regel dasselbe ist, „für die Jugend“), aus denen sein Büchlein zum großen Teil besteht, wieder daraus zu entfernen. Sie sind nicht wirklich naive Dichtung im Sinne SCHILLERS, sondern geben sich naiv lediglich um des didaktischen Effektes willen; sie be-

mühen die „Einbildungskraft“ lediglich, um „den Verstand zu bedienen“. Ihre scheinbare Naivität ist das Produkt einer Reflexion auf die echte Naivität der Volksdichtung und verbirgt nur schlecht das moralische Interesse, von dem sich ihre Verfasser in Wahrheit lenken ließen. Sie sind, um mit GOETHE zu reden, „schulmeisterliche Poesie“ und „ein Mit-telding zwischen Poesie und Rhetorik“. So entstanden Verse wie diese:

An dem Silberquellchen,
Das durch grünes Moos
Seine muntern Wellchen
Hell und klar ergoß,
Saß ein Hirtenmädchen,
Sanft geschützt vom Grün
Zarter Erlenblättchen
Vor der Sonne Glüh'n.

Wie im Paradiese
Froh und hochbeglückt,
Hatte auf der Wiese
Blumen sie gepflückt;
Unter Blumenträumen
Schlummerte sie ein,
Und auf allen Bäumen
Sangen Vögelein.

Träumend sah voll Freude
Sie - gar hold und schön -
Im schneeweißen Kleide
Einen Engel stehn. -
Seine Locken kränzten
Rosen, hell wie Licht,
In der Rechten glänzten
Ihm Vergeßmeinnicht.

Ich, der Unschuld Engel,
Sprach er, dir gesandt,
Biet' durchs Tal der Mängel
Traulich dir die Hand.
Soll ich nun auf deine
Wege Rosen streu'n,
So, du gute Kleine,
So - Vergeß nicht mein! (29)

Über den Autor dieses Poems, CHRISTOPH VON SCHMID, wird ein halbes Jahr-hundert später HEINRICH WOLGAST urteilen: „Nirgends findet sich bei Schmid naive Erzählerlust, die an den Geschehnissen Freude hat; er späht nur danach aus, wo er den Lauf der Begebenheiten moralisch oder religiös ausnützen könne“³⁰, und es bleibe angesichts von soviel Tu-gendhaftigkeit und Gottseligkeit nur zu fragen, „ob mehr geweint, oder mehr gebetet wird.“³¹ Es handelt sich hier um eine spezifische Form der didaktischen Dichtung, der das Bestreben zugrunde liegt, den Leser da-durch, daß man ihn mit den Mitteln der Poesie in eine bestimmte Gefühls-lage versetzt, vom „Gemüt“ her moralisch zu qualifizieren. Der künstle-rische Wert einer Dichtung wäre folglich danach zu bemessen, in welchem Grade sie die intendierten emotionalen Reaktionen wirklich zu erregen vermag. Diese Auffassung war auch damals nicht mehr ganz neu. Schon im Hinblick auf Poesie und Poetik des ausgehenden achtzehnten Jahrhunderts stellt BRUNO MARKWARDT fest: „Als Wertungskriterium der Künste gilt ge-radezu ihre Eignung zur Förderung und Übung der Empfindungsfähigkeit.“³² Selbst der völlig vom Geist der Aufklärung erfüllte GELLERT habe schon sehr wohl gewußt, „daß der Eindruck auf das ‚Herz‘ moralpädagogisch letztlich immer nachhaltiger bleibt als ein bloßes Mehrn des Wissens um die Tugend und das Edle.“³³

Hier zeigt sich sehr deutlich, wie falsch es wäre, den Einfluß der Romantik auf das deutsche Volksschullesebuch einfach mit einem Bruch der Aufklärungstradition gleichzusetzen. Gerade in dem Begriff des „Volkstümlichen“ vereinigte sich, wie HANS GLÖCKEL nachgewiesen hat, aufklärerisches und romantisches Ideengut zu einem spannungsreichen Ganzen.³⁴ Auch PETER-MARTIN ROEDER konstatiert für das Biedermeier-Lesebuch der höheren Schule ein Wiederaufleben von Tendenzen der Aufklärungsliteratur.³⁵

Eine Poesie, die sich so ausschließlich didaktisch versteht, kennt nicht den Reiz des Ungesagten; das Ökonomieprinzip, das auch in der Dichtung seine Geltung hat (denn wir empfinden gewöhnlich diejenige Gestaltung als die gelungenste, die mit sparsamsten sprachlichen Mitteln die größte Wirkung erzielt)³⁶, ist ihr völlig fremd. Nichts wird nur an-, alles ausgedeutet, nichts um seiner selbst willen, alles um des moralisch-emotionalen Effekts willen gesagt. In den zitierten Versen CHRISTOPH VON SCHMIDS werden Substantiva diminuiert - nicht etwa, weil die gemeinten Dinge klein sind, sondern weil es sich um ein Gedicht für Kinder handelt, für die, wie man glaubt, die Welt den Charakter des „Niedlichen“ hat. Adjektiva wie „sanft“, „hold“, „traulich“ dienen weniger der Kennzeichnung von Personen und Sachen, als vielmehr der Erzeugung eines Gefühls- oder Stimmungsgrundes, der gewährleisten soll, daß die zu apperzipierenden Inhalte mit den gewünschten emotionalen Akzenten versehen werden. Wie weit diese Verse von wahrhaft naiver Poesie entfernt sind, verrät ihre prätentiose Diktion, die am Schluß der ersten Strophe („Sanft geschützt vom Grün / Zarter Erlenblättchen ..“) einen Höhepunkt an affektierter Geschraubtheit und zugleich an Ungenauigkeit erreicht.

Auch die Anhäufung trauriger oder sonst „rührender“ Handlungsmomente ist ein Mittel, auf das „Gemüt“ des Lesers einzuwirken. So klagt in einem noch aus dem achtzehnten Jahrhundert stammenden Gedicht des Erfurter Diakons KASPAR FRIEDRICH LOSSIUS ein armes, aber frommes Mädchen einem Vorüberkommenden sein Leid:

... Denn seh'n Sie, jene Rasenbank
Ist meiner Mutter Grab,
Und ach! vor wenig Tagen sank
Mein Vater hier hinab.

Der wilde Strom riß ihn dahin,
Mein Bruder sah's und sprang
Ihm nach, da faßt der Strom auch ihn,
Und ach! auch er ertrank.

Nun ich im Waisenhouse bin,
Und wenn ich Rasttag hab',
Schlüpf' ich zu diesem Flusse hin
Und weine mich recht ab.

Worauf der vornehme Herr - wie könnte es anders sein! - die unglückliche Waise an Kindes statt bei sich aufnimmt:

Sie saß an seinem Tisch und trank
Aus seinem Becher satt. -
Du guter Reicher, habe Dank
Für deine edle That. (37)

Aber nicht nur das private, auch das politische Verhalten des künftigen Bürgers soll durch die Wirkung volkstümlicher, „zu Herzen gehender“ poetischer Paradigmata präformiert werden. War es im Lesebuch der Aufklärung vor allem die Einsicht in die Vernünftigkeit der auf dem Gesellschaftsvertrag beruhenden politischen Ordnung gewesen, wodurch die soziale Integration des einzelnen erreicht werden sollte, so ist nun KELLNER bestrebt, in den Gefühlen der Liebe und Treue zur Heimat und zum angestammten Fürstenhaus den Grund für das spätere politische Denken und Wollen zu legen. Der Herrscher erscheint nicht mehr ausschließlich in der Glorie seines Gottesgnadentums wie ein ferner deus absconditus, sondern auch als jovialer, leutseliger Landesvater, dessen größter Stolz es ist, sein Haupt unbekümmert jedem Untertan in den Schoß legen zu können, wie es in dem bekannten Gedicht von JUSTINUS KERNER heißt.³⁸ In die Verehrung des Fürsten mischt sich ein Zug treuherziger Zutraulichkeit - so z.B. in der Geschichte vom biederem preussischen Soldaten, der seinen König in der Schlacht aus der Feldflasche trinken ließ und diese Reliquie nun wie seinen Augapfel hütet:

Die Flasche zwingt mir Niemand ab,
Sie bleibt mein höchster Schatz:
Und sterb' ich, stellt sie mir auf's Grab
Und untenher den Satz:
„Er focht bei Leipzig, der hier ruht
In diesem engen Haus;
Die Flasche war sein höchstes Gut,
Sein König trank daraus!“ - (39)

Es bedarf keines Beweises, daß KELLNER mit der Aufnahme derartiger Ge-

dichte - das hier zitierte ist nicht das einzige - eine Gesinnung intendierte, die sich vom Untertanenethos des absolutistischen Staates höchstens in einigen zeitbedingten Modifikationen unterschied. So verstanden, wurde die geforderte Volkstümlichkeit der Poesie zu einem Kriterium für ihre Eignung als Mittel jener entschieden antiliberalen, sozialkonservativen Erziehungspolitik, die nach 1848 in Preußen - KELLNER war gerade Schulrat in Marienwerder geworden - in den drei STIEHLschen Regulativen ihren schärfsten Ausdruck fand.⁴⁰ Durch sie wurde sogar die Privatlektüre der Volksschul-Seminaristen unter ausdrücklichem Ausschluß der „sogenannten klassischen Literatur“ auf das reduziert, was „nach seiner volkstümlich anschaulichen Darstellung in Kopf und Herz des Volkes überzugehen geeignet ist.“⁴⁴ Auch KELLNER hielt es für richtig, den Lehrern vom Lesen der Klassiker abzuraten, weil dies sie nur verleite, „die Einfachheit und den schlichten Volkssinn, die stille Einwirkung auf Herz und Gemüth“ zu vernachlässigen.⁴² Die Übereinstimmung des in seiner Anthologie zum Ausdruck kommenden Ethos mit dem erzieherischen Wollen der Staatsautorität war also kein Zufall; sie beruhte darauf, daß KELLNER sich bei der Auswahl der Gedichte an einem Begriff der Volkstümlichkeit orientiert hatte, der in Wahrheit überhaupt nicht als poetische Kategorie gemeint war, sondern als sozial-erzieherisches Korrektiv.

Welcher Art insbesondere die politische Funktion war, die KELLNER der Poesie in der Volksschule zudachte, geht sehr klar aus einer Anzahl von Huldigungsgedichten hervor, die er, zum Vortrag bei festlichen Anlässen wie etwa dem Geburtstag des Landesherrn bestimmt, in seine Sammlung aufgenommen hatte. Sie sind, sofern sie nicht der Apotheose der Königin LUISE gelten, dem damals regierenden König WILHELM I. von Preußen, dem nachmaligen Deutschen Kaiser, gewidmet, könnten aber - und dies ist höchst bezeichnend - ebenso gut an jeden anderen deutschen Landesfürsten gerichtet sein, ohne daß man mehr als den Namen ändern müßte. Der Herrscher - nicht nur der mittelalterliche, sondern auch der zeitgenössische - wird als überindividuelle Verkörperung aller monarchisch-patriarchalischen Tugenden dargestellt, als ein von jeglicher historischen Wirklichkeit abstrahiertes Paradigma der landesväterlichen Fürsorge, der mit Strenge gepaarten Güte, der Weisheit und Gerechtigkeit.⁴³ Gerade das Fehlen individueller Züge ermöglichte es ja den Kindern des einfachen Volkes, ihre eigenen, gewöhnlich wohl recht naiven Vorstellungen vom Wesen jenes ens perfectissimum, zu dem diese

„Poesie“ den Monarchen verklärte, in dessen gleichsam nur konturiertes Bild zu projizieren, und in demselben Grade, wie das geschah, mußte dieses Bild die Macht einer gesinnungsformenden Imago gewinnen. „Man frage sich nur selbst“, schreibt KELLNER, „ob die schönste Rede, die lebendigste Schilderung in einem Geschichtswerke den Eindrücken gleich kommt, die ein einfach hergesagtes Gedicht macht, und ob die pomphaften Ausdrücke und Empfehlungen patriotischer Gefühle je so viel über uns vermocht haben, als ein mit hellem Klange gesungenes Lied.“⁴⁴ Ohne Zweifel erhielt das Untertanenethos auf diese Weise eine starke emotionale Verankerung; in der Person des Landesfürsten waren alle nationalen Gefühle hypostasiert, so daß man zu der Überzeugung gelangen mußte, niemand könne sein Volk und Vaterland lieben, ohne dies durch unbeirrbares Festhalten an der von dem angestammten Regenten repräsentierten Ordnung zu bekunden:

Unter heiligen Gesetzen,
Welche seine Weisheit gab,
Geh'n wir bei des Friedens Schätzen
Einen Blütenpfad hinab.
Willkür und Gewalt verletzen
Nicht die Freiheit, die er gab.
Unser Vater Wilhelm lebe,
Lang', o Gott, erhalt' uns ihn.

Was sein väterlicher Wille
Zu des Volkes Wohl ersann,
O mit Redlichkeit erfülle
Jeder den entworfenen Plan.
Lebensglück und Heil der Fülle
Überströmet Jeden dann.
Unser König Wilhelm lebe,
Lang', O Gott, erhalt' uns ihn. (45) -

Zehn Jahre vor der ersten Auflage von KELLNERS Poesie in der Volksschule war PHILIPP WACKERNAGELS Deutsches Lesebuch erschienen, das zweifellos zu den bedeutendsten gehört, die je im deutschen Sprachraum geschaffen wurden. Schon HEINRICH FECHNER meinte, WACKERNAGELS Buch sei „auf dem ganzen Gebiete der Lesebuch-Literatur eins der tüchtigsten und hervorragendsten“; denn es sei aus der Feder eines Mannes hervorgegangen, „der mit feinstem Geschmack genaueste Quellenbekanntschaft und vortreffliche Kenntnis der Sprache verbindet.“⁴⁶ Nie wieder, so stellt auch ADALBERT ELSCHENBROICH fest, sei mit so reinem, starkem und sicherem Gefühl für das Dichterische ein Schullesebuch zusammengestellt worden.“⁴⁷ PETER-MARTIN ROEDER hält es für das „in Inhalt, Form und Zielsetzung am stärksten durch die Romantik geprägte Lesebuch“⁴⁸ und kann sich dabei

auf zahlreiche Stellen in WACKERNAGELS Begleitschrift zum Deutschen Lesebuch beziehen, die 1843 unter dem Titel Der Unterricht in der Muttersprache erschien. Dort findet sich das bekannte Bild vom Garten der Poesie, in dem WACKERNAGEL alles, was er über Wert und Wesen eines guten Lesebuches denkt, zusammenfaßt:

Mir schwebte im Allgemeinen das Bild eines schönen Gartens vor. Wie in einem solchen Bäume, Sträucher und Blumen aller Art wechseln, die Wege bald an Wiesen vorbei, bald durch Blumenbeete führen, bald an einem Bache hin, auch wohl über eine Brücke, und dann das Dunkel eines Kiefernanges uns aufnimmt oder wir in Schlangenwegen den Hügel hinaufsteigen, von dem wir unterwegs bald in den Garten, bald auf den Fluß sehen, während die Vögel singen oder, wenn es Abends ist und wir uns gelagert, Waldhörner aus dem Thale herauf klingen und zuletzt beim Heimgang noch die Brunnen uns nachrauschen - ich meine, so sollte die Literatur uns umwachsen und umspielen, so sollte schon die kleine Literatur eines Lesebuchs die jungen Herzen wie ein heimatlicher Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führt, in dem sie auch wohl eine kleine Zeit lang irre gehen können, um sich an einer erhabenen Stelle bald wieder zurecht zu finden. (49)

WACKERNAGEL hatte sein Lesebuch keiner bestimmten Schulart zugeordnet und ausdrücklich darauf hingewiesen, „daß der Geist des Büchleins keinen Unterschied zwischen Volk und Gebildeten macht, sondern das Volk mit zu den Gebildeten, die Gebildeten mit zu dem Volke zählt.“⁵⁰ In der Praxis jedoch wurde das Deutsche Lesebuch wegen seines hohen literarischen Niveaus fast ausschließlich an höheren Schulen verwendet: die STIEHLschen Regulative empfehlen es zur Lektüre an Lehrerseminaren, nicht aber an Volksschulen.⁵¹ Dort war es in der Tat LORENZ KELLNER, der den entscheidenden Beitrag leistete. Zwar hat er die Poesie nicht in die Volksschule eingeführt - einzelne Lesebücher, die wie das DIESTERWEGsche neben Prosatexten auch Gedichte enthielten, gab es schon vor dem Erscheinen seiner Sammlung - , aber ihm kommt das Verdienst zu, dem damals noch keineswegs selbstverständlichen Unterfangen, künftige Bauern, Handwerker und Dienstboten in ein Verhältnis zur Poesie zu bringen, so etwas wie eine literärpädagogische Begründung geliefert zu haben.

Gerade die literärpädagogische Begründung aber ist es, worin sich die KELLNERSche Konzeption von der WACKERNAGELschen prinzipiell unterscheidet. WACKERNAGEL wollte den Unterricht in den Dienst der Dichtung stellen, nicht die Dichtung in den Dienst des Unterrichts. Er ging davon aus, daß aller Poesie per se eine sittlich formende Kraft innewohne, deren läuterndem, veredelndem Einfluß sich vor allem der junge

Mensch nicht entziehen könne. Daher sei sie einer besonderen moralisch-didaktischen Interpretation überhaupt nicht bedürftig. „Schönheit ist das Weltgeheimnis, sie ist auch das Geheimnis des Unterrichts“, erklärt er.⁵² Der Beschäftigung mit dem Schönen gewidmet, würden schon wenige Stunden der Woche „einen stillen Segen auf das Gemüt der Schüler wirken, so daß sie bald anderes denken, tun, verlangen als bis dahin.“⁵³ Gerade weil es der Dichtung ihrem ganzen Wesen nach widerstrebe, sich in ein System didaktischen Zweckdenkens zwingen zu lassen, könne durch sie „der Notwendigkeit gegenüber, die der Geist des Unterrichts ist, in die Schule das Moment der Freiheit und Liebe“⁵⁴ eingeführt werden:

Die Mühseligkeit des unaufhörlichen Lernens wird auf eine wohltuende Weise durch eine Beschäftigung mit so schönen Dingen unterbrochen, und daß dies in der Schule selbst geschieht und nicht dem Zufall oder der Willkür außerhalb derselben empfohlen bleibt, darin liegt der eigentliche Segen. (55)

Vom Lehrer forderte WACKERNAGEL, daß dieser seine Schüler die Poesie lieben lehre. Liebe zur Poesie aber könne nur aus dem Erlebnis ihrer Schönheit erwachsen, jedoch nicht aus verstandesmäßigem Erklären und Zergliedern:

Wie man auch die Gedichte in einer Schulanstalt gebrauche, man Sorge dafür, daß die Knaben sich der schönsten erfreuen, aber versuche es auf keine Weise, ihnen die Schönheit zu erklären. Des Zergliederns tut man leicht zuviel. Besser man läßt in dem Gedächtnis der Schüler etwas Unverstandenes zurück, mit welchem sie, bis sie es verstehen, sich tragen können, denn daß man sie mit Erklärungen langweilt oder ängstigt, die den Gegenstand im ganzen doch nicht näher bringen. Den Sinn für die Schönheit kann nur die Schönheit bilden; wo diese nicht mächtig genug ist, wird sich auch jedes Reden über sie als unwirksam erweisen. (56)

Bei aller berechtigten Skepsis gegenüber der idealistischen Prämisse, die WACKERNAGELS ganzer Auffassung vorausgesetzt ist - daß nämlich ästhetische Bildung stets ein unmittelbar wirksames Moment moralischer Bildung involviere - , wird man nicht leugnen können, daß sein Versuch, die Dichtung um ihrer selbst und nicht um irgendwelcher aus ihr zu explizierender Moralsentenzen willen in der Schule zur Geltung zu bringen, in eine Richtung weist, der man nur weiter hätte zu folgen brauchen, um zu einer gegenstandsadäquaten Didaktik des Poesieunterrichts zu gelangen. KELLNER hingegen sah in der Poesie letztlich nur das am besten geeignete Medium volkstümlicher Gemütsbildung. Aufgabe der Volksschule sei es, zwischen „Kopf“ und „Herz“ zu vermitteln: „Im großen

Ganzen kann diese Vermittlung durch die Poesie geschehen, wie das auch der Rückblick auf die Geschichte und das Wesen der Poesie selbst unwidersprechlich zeigt.⁵⁷ KELLNER betrachtete das Moralische in der Dichtung nicht nur als integrierendes Moment des Ästhetischen; für ihn wird ein Gedicht erst moralisch relevant (und damit für die Volksschule brauchbar), sofern es eine sittliche Einzelwahrheit poetisch thematisiert. In dieser Auffassung gründet die noch heute weitverbreitete Meinung, das Wesentliche an einem Gedicht sei sein „Gehalt“. Worum es KELLNER vor allem ging, das war die möglichst tiefe Verwurzelung des volkstümlichen Ethos; im Grunde genommen wollte er nur zu diesem Zweck die Poesie in der Volksschule etablieren.

Die Anschauung von der vermittelnden Funktion der Poesie hatte sowohl didaktische als auch methodische Konsequenzen; sie war zugleich Auswahl- und Interpretationsprinzip. Viele Gedichte der KELLNERSchen Sammlung sind ebenso in WACKERNAGELS Lesebuch enthalten. Hierzu gehören neben Versen von UHLAND, RÜCKERT und ARNDT z.B. das Sommerlied von PAUL GERHARDT, SCHILLERS Graf von Habsburg, BRENTANOs Gottesmauer, CHAMISSOs Riesenspielzeug sowie einige Kinderlieder von WILHELM HEY. Aufschlußreicher aber ist ein Vergleich desjenigen Gedichtbestandes, in dem die beiden Sammlungen voneinander abweichen. Bei WACKERNAGEL sind hier etwa GOETHEs Erlkönig, SCHILLERS Taucher, HÖLDERLINS Rückkehr in die Heimat und CHAMISSOs Salas y Gomez zu nennen, ferner einige Lieder von EICHENDORFF und LENAU, zwei Verfassern, die in KELLNERS Auswahl überhaupt nicht vertreten sind. In dieser findet man dagegen gereimte Legenden, Parabeln, Fabeln und Lieder von typischen Vertretern der biedermeierlichen Trivialpoesie wie ERNST FERDINAND BÄSSLER, MARTIN HUTTERUS, FRIEDRICH ADOLPH KRUMMACHER, RUDOLF LÖWENSTEIN und GEORG SCHEURLIN.⁵⁸ Schon dieser Autorenkatalog zeigt deutlich die Unzulänglichkeit des inhaltbezogenen Auswahlprinzips, von dem sich KELLNER leiten ließ. Seine These, daß nur solche Poesie für die Volksschule geeignet sei, die Motive des volkstümlichen Ethos - wie etwa das Almosenmotiv, das Motiv der Genügsamkeit, das Motiv der belohnten Tugend - paradigmatisch zur Darstellung bringe, hatte unvermeidlich zur Folge, daß bei der Auswahl der Gedichte die formal-ästhetischen, poetischen Kriterien gegenüber den inhaltlich-moralischen nur eine untergeordnete Rolle spielten.

Diesem didaktischen Ansatz entsprach in methodischer Hinsicht eine Art der Gedichtbehandlung, deren Hauptintention nicht die Erweckung des

Gefühls für das Schöne, sondern die Erregung moralisch qualifizierter Affekte war. Nicht die Poesie als solche bildete den Gegenstand, sondern ihr Substrat, das Weltbild des volkstümlichen Ethos. Die Gedichte für die Volksschule - so lautete das Postulat - müssen demonstrativen Charakter haben. Sie sind daher nicht als etwas In-sich-Vollendetes anzusehen; ihr Sinn erfüllt sich erst dann, wenn sie im Blick auf die ihnen zugrunde gelegte moralische Maxime transzendiert werden. Statt immer tiefer in das Gedicht hineinzuführen, führt der Unterricht immer weiter aus ihm heraus, über es hinweg; denn alles Ästhetische, dem Gedicht wesenhaft Zugehörige erscheint hier nur als eine Funktion des Moralischen. PHILIPP WACKERNAGEL hatte dies klar erkannt und davor gewarnt, mit der Dichtung im Unterricht so zu verfahren, „als läge in diesen zergliederten und herausgelockten Gewöhnlichkeiten diesmal die Poesie, während man sie ein andermal in Bildern und allerlei Redeschmuck nachweisen will, aber keimmal sie irgendwo ergreift.“⁵⁹

Doch nicht er, sondern LORENZ KELLNER wurde bestimmend für die Tendenzen, durch die in den folgenden Jahrzehnten das Gedichtgut des deutschen Volksschullesebuches sein Gepräge erhielt. Bis weit ins zwanzigste Jahrhundert hinein wurde die Dichtung in der Volksschule fast ausschließlich als Stoff zur Gemüts- und Gesinnungsbildung behandelt, und noch viel länger vermochte sich, wie die kritischen Betrachtungen von WALTHER KILLY, HILDEGARD HAMM-BRÜCHER, BENNO GRIEBEL und anderen beweisen⁶⁰, das Prinzip der Volkstümlichkeit als Auswahlkriterium und tradierendes Medium einer dezidiert konventionellen, an vor-modernen Bewußtseinslagen orientierten Poetik zu behaupten.

SCHLUSSBETRACHTUNG

Man kann sagen, daß bis zur Mitte des neunzehnten Jahrhunderts alle diejenigen Motive wirksam geworden waren, aus denen sich die Tendenzen entwickelten, die dem deutschen Volksschullesebuch bis fast in die Gegenwart hinein sein Gepräge gaben. Es waren dies erstens das moralpädagogische Motiv, zweitens das gemeinnützig-sachkundliche Motiv, drittens das sozialpädagogische Motiv, viertens das patriotische (nationalpädagogische) Motiv und schließlich fünftens das volkstümlich-poetische (literar-pädagogische) Motiv. Jedes dieser Motive hat in der Zeit seiner stärksten Wirksamkeit einen eigenen Typus des Volksschullesebuches hervorgebracht.

Das moralpädagogische Motiv geht auf den Kinderfreund FRIEDRICH EBERHARD VON ROCHOWS zurück, und noch als dessen moralische Erzählungen längst in Vergessenheit geraten waren¹, blieb das aufklärerisch gefärbte Ethos schlichter bürgerlicher Biederkeit bestimmend für den Geist und die erzieherische Intention der Lesebücher. Nicht wenig mag hierzu beigetragen haben, daß dieses Ethos der vernünftigen Rechtschaffenheit, der praktischen Lebensklugheit, des Fleißes und der Genügsamkeit in JOHANN PETER HEBEL einen literarischen Repräsentanten gefunden hatte, der es mit meisterlicher Erzählkunst verstand, dieser doch so engen und nüchternen bürgerlichen Alltagswelt den Glanz seiner besinnlich-heiteren Poesie zu verleihen. Es ist daher nicht zu verwundern, wenn HEBELS Kalendergeschichten - Kannitverstan, Die drei Wünsche, Der kluge Richter, Das Mittagessen im Hof, um nur einige zu nennen - zu den Texten gehören, die in den deutschen Volksschullesebüchern aller Epochen am häufigsten vertreten sind.² Nach der Jahrhundertwende kamen etwa, besonders im süddeutschen Bereich, PETER ROSEGGERS Waldbauerngeschichten hinzu - auch sie Paradigmata einer schlichten und redlichen Tüchtigkeit, die sich mit wenigem einzurichten weiß und in der Kunst wohlerfahren ist, aus jeder Not eine Tugend zu machen. Die Vernünftigkeit dieses Ethos, das zum deutschen Lesebuch-Ethos schlechthin geworden ist, liegt in seiner Angemessenheit an den Durchschnittsmenschen und die für jedermann evidenten Erfordernisse des Alltagslebens, in der Freiheit von

Ressentiments gegenüber den vom Glück mehr Begünstigten, in den Tugenden des Maßhaltens, des resignationslosen Verzichtenkönnens, des Hinnehmens der bestehenden Verhältnisse als einer zwar kargen, zur Bescheidenheit zwingenden, aber verlässlichen Lebensgrundlage.

Das gemeinnützig-sachkundliche Motiv wurde zum beherrschenden Prinzip des Lesebuches, als dieses - sieht man von Katechismus, Gesangbuch und Biblischer Geschichte ab - noch das einzige Buch war, das der Volksschüler besaß, und das deshalb dasselbe leisten sollte wie heute alle Bücher für den Sachunterricht zusammengenommen. Ein solches Lesebuch mußte verständlicherweise viele Wünsche offenlassen; inhaltliche Geschlossenheit oder gar ein hohes literarisches Niveau waren von ihm nicht zu erwarten. Dies begann sich erst zu ändern, als für die „Realien“ eigene Lehrbücher zur Verfügung standen, die das Lesebuch von der ihm wesensfremden Aufgabe bloßer Stoffvermittlung entlasteten. Noch im letzten Viertel des neunzehnten Jahrhunderts war dem sachkundlich orientierten Real-Lesebuch unter dem wachsenden Einfluß des positivistischen Denkens eine neue Blüte beschieden; vor allem in FRIEDRICH WILHELM DÖRPFELD fand es einen entschiedenen Verfechter.³ Auch heute gibt es kaum ein Lesebuch für die Volksschule, das nicht eine größere Zahl von Sachtexten enthielte. Das moderne Sachlesestück dient jedoch in der Regel nicht der Vermittlung von Kenntnissen als solchen, sondern der Vertiefung und Verlebendigung des im Sachunterricht erworbenen Wissens. Diese Intention hat bereits DIESTERWEG vorweggenommen: wenn in den Lesebüchern der Gegenwart Beiträge von ROBERT SCOTT, FRIDTJOF NANSEN und THOR HEYERDAHL, von ROBERT JUNGK und WERNHER VON BRAUN⁴, PAUL EIPPER und KONRAD LORENZ⁵ zu finden sind, so liegt dem die gleiche Auffassung zugrunde, die einst schon ihn veranlaßte, in seinem Schul-Lesebuch, nach der Verwandtschaft des Inhalts zusammengestellt einen ALEXANDER VON HUMBOLDT und GEORG FORSTER zu Wort kommen zu lassen.

Auch das sozialpädagogische Motiv ist so alt wie das Lesebuch selbst. „Gott tadeln sie mit Murren über die Einrichtung seiner Welt und halten ihn für einen Stiefvater, der parteiisch mit seinen Kindern verfährt“, hatte schon ROCHOW geklagt.⁶ Daher sollte das Lesebuch den Schülern die Überzeugung geben, daß Gott die Welt so eingerichtet habe, wie es für alle Menschen am besten sei. In der ständisch gegliederten Gesellschaft bedeutete dies vor allen Dingen, die Volksschulkinder, die ja alle aus einfachen Verhältnissen stammten, so zu erziehen, daß sie

den ihnen zukommenden Sozialstatus und die meistens damit verbundene Armut nicht als Unglück empfanden. Das wahre Glück, so lautete die Lehre der Lesebücher vom achtzehnten bis ins zwanzigste Jahrhundert, hänge nicht von materiellem Besitz ab, im Gegenteil: großer Reichtum mache den, der nicht von Jugend auf an ihn gewöhnt sei, oft unglücklich. Außerdem sei es fast immer möglich, durch Fleiß und Sparsamkeit zumindest die äußerste Not abzuwenden. Wer gelernt hat, keine Ansprüche an das Leben zu stellen, die mit seinem Stande unvereinbar sind, der wird in der Zufriedenheit mit dem, was ihm an Gutem beschieden ist, die echte Daseinsfreude finden. Auch im politischen Bereich gilt es solche Bescheidenheit zu üben; denn die Mehrzahl der Menschen ist nun einmal nicht zum Herrschen und Befehlen, sondern zum Dienen und Gehorchen geboren. Nach der bis in unsere Zeit hinein von den deutschen Volksschullesebüchern tradierten Anschauung steht es dem einfachen Bürger nicht zu, politische Initiative zu zeigen und an Entscheidungen mitzuwirken, die über seinen eigenen kleinen Lebenskreis hinausgreifen. Seine Verantwortlichkeit ist auf die Familie, das Hausgesinde, die Menschen seines täglichen Umgangs begrenzt; er hält gute Nachbarschaft, hat ein Herz für die Armen und packt tatkräftig zu, wenn Not am Mann ist und das allgemeine Wohl es erfordert, aber er verlangt nicht, an der Gestaltung des im engeren Sinne politischen Lebens teilzuhaben: dies ist alleinige Sache der etablierten Institutionen der „Obrigkeit“.⁷ So bleiben die sozialpädagogischen Intentionen des deutschen Volksschullesebuches während des ganzen neunzehnten Jahrhunderts im wesentlichen nur darauf gerichtet, den Kindern die innere Bejahung des ihnen bevorstehenden sozialen Schicksals so leicht wie möglich zu machen. Man bietet ihnen Lesestücke, aus denen sie erkennen sollen, wie nur die horizontale Differenzierung in Stände und Klassen eine verlässliche Ordnung des gesellschaftlichen Zusammenlebens garantiere, so daß solche Schichtung nicht Willkür, sondern Notwendigkeit und daher kein Unrecht sei und jeder, der ehrliche Arbeit leiste, das Bewußtsein haben dürfe, ein vollwertiges Glied der Gemeinschaft zu sein – Lesestücke, deren Zweck es ist, alle Beschwerden und Beschränkungen, die dem einzelnen auferlegt sind, aus den Erfordernissen des großen Ganzen zu erklären, und die zugleich in den dargestellten Wirklichkeitsaspekten ein soziales Anspruchsniveau repräsentieren, von dem man annehmen konnte, daß es sich mit dem künftigen sozialen Ermöglichungsniveau der Schüler vereinbaren lassen werde.

Das nationalpädagogische Motiv hat seinen Ursprung in der Volkstumsidee der Romantiker. Allerdings hatte schon ROCHOW in einer 1779 erschienenen kleinen Schrift seine Zeitgenossen zu überzeugen versucht, daß, wenn nirgends „ein guter Nationalunterricht und eine gute Nationalerziehung sei, auch kein guter Nationalcharakter statffinde.“⁸ Doch erst die Unterdrückung der nationalliberalen Bewegung in der Zeit nach den Befreiungskriegen ließ die Volkstumsidee pädagogisch relevant werden. Da das Streben nach politischer Einigung gescheitert war, sollte die Jugend wenigstens im Geiste der die deutschen Stämme verbindenden kulturellen Tradition erzogen werden, um auf diese Weise den Gedanken der nationalen Zusammengehörigkeit lebendig zu erhalten. Die künftige Gestalt Deutschlands, so schrieb damals PHILIPP WACKERNAGEL, wird Schönheit sein, „Verbindung freier thätiger Glieder, von denen keines fehlen könnte, in eine vollkommene Einheit, vollkommen, weil Glieder und Ganzes einander bedingen ... Die politische Schönheit, den Körper, durchwebt ein Geist, der sich in den wohlgebildeten Gliedern mit organischer Freiheit ausspricht.“⁹ Vermutlich aber war es gerade dieses sogar im politischen Bereich an ästhetischen Kategorien orientierte Denken, das - wenn auch ungewollt - durch seinen Mangel an Realitätsbewußtsein den Triumph ganz anders gearteter Kräfte entscheidend begünstigte - jener Kräfte, die nach 1871, unter dem Eindruck des neuerlichen Sieges über den „Erbfeind“, den deutschen Patriotismus zu chauvinistischer Überheblichkeit pervertieren ließen. „Jeder Mensch ist für die Volksgemeinschaft zu erziehen, in die er hineingeboren ist, die seine Lebensumgebung bildet, in der er sich bethätigen soll“, heißt es im zweiten Band von CARL JULIUS KRUMBACHs Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. „Wer am deutschen Leben und Streben teil haben will, muß in die deutsche Art hineinwachsen.“ Selbstverständlich hat auch die Lektüre der Schüler diesem Erziehungsziel zu dienen: „Das deutsche Land in seiner Schönheit und Eigentümlichkeit und in seiner Bedeutung für deutsches Kulturleben, das deutsche Volk nach seinem Werden, seiner Sinnes- und Denkweise und Lebensart soll das Lesebuch in schönen, deutlichen und wahrheitsgetreuen Bildern vor Augen stellen ... Wahrhaft nationales Gepräge erhält aber das Lesebuch erst durch die Aufnahme solcher Stücke, die in einem höheren Sinne ‚deutsch‘ genannt zu werden verdienen, in denen die deutsche Art, die Welt anzuschauen und das Leben aufzufassen, den vollkommensten Ausdruck findet. An deutschem Geiste bildet sich deutsches Wesen.“¹⁰ Die unmittelbare Konsequenz dieser Einstellung war eine Verengung des literarischen Hori-

zontes: würdig, in ein deutsches Lesebuch aufgenommen zu werden, waren hinfort nur Texte, in denen sich „deutsches Wesen“, „deutsches Gemüt“, „deutsche Treue“ in dem zitierten „höheren Sinne“ manifestierten, und dahinter stand der manchmal geradezu fanatische Glaube, daß der zum „Deutschtum“ avancierte deutsche Nationalcharakter eine über jeden Vergleich erhabene absolute Qualität sei, die von keinem anderen der lebenden Völker erreicht werden könne. „Was erhob uns jeden Tag in Feindesland? Die Erkenntnis: Deutsche Art ist besser denn sie alle“, erinnerte sich WALTHER HOFSTAETTER während des Ersten Weltkriegs.¹¹ Es war nur folgerichtig, wenn solches Denken in der These gipfelte: „Alle Bedürfnisse der Jugendbildung können und wollen wir ganz aus eigenen Mitteln bestreiten. Eine höhere und reinere Geisteskultur soll erzeugt werden, die, in sich und nach außen abgeschlossen, durch und durch deutsch ist.“¹² Sogar der verlorene Krieg und der Zusammenbruch der Monarchie vermochten den Pharisäismus dieser Selbsteinschätzung nur wenig zu dämpfen. „Am Lesebuch und an der Geschichte des deutschen Unterrichts läßt sich zeigen, daß die Weimarer Republik im bildungsbeflissenen Bürgertum kaum eine ehrliche Chance gehabt hat.“¹³ Die Nationalsozialisten konnten sich im wesentlichen darauf beschränken, den inhaltlichen Bestand durch „Worte des Führers“ und einige Passagen aus Mein Kampf zu ergänzen, so hatten sie genau das Lesebuch, das sie brauchten.

Das volkstümlich-poetische Motiv wurde um die Mitte des neunzehnten Jahrhunderts in polemischer und prophylaktischer Absicht gegen eine - wie man meinte - das gesamte Volksleben, insbesondere aber die Volksschule bedrohende „einseitige Intellektualisierung“ zur Geltung gebracht. Dabei wurde der Begriff der Volkstümlichkeit von Anfang an so interpretiert, daß er nicht nur die originäre Volksdichtung umfaßte, sondern auch die Produkte einer sich volkstümlich gebenden, pseudonaiven Trivialpoesie, die sich selbst primär nicht von ihrer ästhetischen, sondern von ihrer moralischen Wirkung her zu qualifizieren trachtete. Diese Auffassung, von KLAUS DODERER die sprachmaterialistische genannt, weil von ihr „das Sprachwerk in seinem Eigenwert gar nicht gesehen, sondern nur als Handwerkszeug und Material benutzt“ werde¹⁴, war lange Zeit alleinbestimmend für Auswahl und Stellung des Gedichtgutes im deutschen Volksschullesebuch. Je mehr sich aber die Entwicklung der Literatur und Poesie von dem an der alten deutschen Volksdichtung orientierten Standpunkt der romantischen Poetik entfernte, desto unzulänglicher mußte der von da aus konzipierte literarpädagogische Ansatz werden. Die (auch heu-

te noch nicht ganz verstummte) Meinung, daß Poesie - zumindest dür für den Volksschüler geeignete - unmittelbar auf das Gemüt wirken, d.h. ohne besondere intellektuelle Anstrengung aufzufassen sein müsse, war von vornherein ungeeignet, die Schüler in ein angemessenes Verhältnis zu jenen modernen Formen der Literatur, insbesondere der Lyrik zu bringen, die jenseits aller „kommunikativen Wohnlichkeit“¹⁵ der herkömmlichen Dichtung angesiedelt sind und von denen GOTTFRIED BENN sagte, sie hätten „keine therapeutischen und pädagogischen Ansatzkräfte.“¹⁶ Die geradezu doktrinäre Enge der von LORENZ KELLNER begründeten deutschen Volksschulpoetik hatte ihre Hauptursache darin, daß Dichtung für sie kaum als sprachkünstlerische Gestaltungsleistung, sondern nur als gemüts-wirksame Manifestation eines Ethos relevant wurde, das zudem an die Inhalte einer bestimmten Lebensform - der des „volkstümlichen Menschen“ - gebunden blieb, so daß die ganz anders gearteten Inhalte, in deren literarischer Vergegenwärtigung das moderne Lebensgefühl seinen stärksten Ausdruck gefunden hat, überhaupt keinen Eingang finden konnten: das Großstadtleben, die soziale Frage, die Welt der Technik, das Grauen des Krieges (nicht aber seine pathetische Glorifizierung, für die es sogar in den nach 1945 erschienenen Lesebücher noch Beispiele gibt).¹⁷ Erst in jüngster Zeit versucht man hier, nun allerdings mit Entschiedenheit, neue Wege zu gehen.¹⁸

Fünf verschiedene Motive also waren es, die der Physiognomie unserer Volksschullesebücher bis ins zwanzigste Jahrhundert hinein ihre Züge verliehen. Wenn trotzdem die meisten von ihnen nicht nur als bloße Aggregate von Texten, sondern als einheitliche, bei aller Vielfalt des Inhalts in sich geschlossene Ganze erscheinen, so deshalb, weil diese fünf Motive nicht völlig heterogener Natur sind. Gleichsam als gemeinsames Substrat liegt ihnen ein dezidierter Harmonisierungswille zugrunde, dessen unabänderliches Ziel es ist, den Schülern ein „positives“, von allen Widersprüchen gereinigtes, metaphysisch abgesichertes Weltbild zu bieten - das Bild einer Welt, in der zu leben nicht sinnlos ist, weil in ihr das Gute über das Böse, das Licht über die Finsternis, die Freude über die Trauer stets triumphiert. Schon COMENIUS ließ einst - in einer Zeit der furchtbarsten Kriegswirren, unter denen kaum einer mehr zu leiden hatte als er selber - den Kosmologen seines Schola ludus bekennen:

Groß ist die Welt; denn wir kennen ihre Grenzen nicht. Schön ist sie; denn alles in ihr ist in den rechten Verhältnissen, und unendlich ist

ihr Reichtum an Formen, und so wird sie lateinisch mundus von ihrer Reinheit, griechisch kosmos von ihrer Schönheit genannt. Gut endlich ist die Welt; weil nichts in ihr vergeblich und nutzlos ist, alles nach bestimmten Zwecken gesetzt. Auch wenn etwas zerstört wird und vergeht, so hat dies seinen guten Zweck, damit die Zerstörung des einen zur Geburt des andern werde und die schöne Gestalt der Dinge sich verjünge und unvergänglich dauere. Lobet mit mir meinen und euren Schöpfer, o ihr Geschöpfe alle! (19)

Im Aufklärungslesebuch war derselbe Gedanke in der philosophisch durch-reflektierten Form der prästabilisierten Harmonie gegenwärtig, und auch der Begriff der Gemeinnützigkeit darf ja keineswegs nur im Sinne eines platten Vulgärutilitarismus verstanden werden. Vielmehr meinte er ein großes durchgängiges Weltprinzip, wonach alles, was ist, füreinander ist: jedes einzelne ein unentbehrliches Teil in dem einen universalen System der Zwecke mit Gott als dem höchsten „Endzweck“, in dem alle vermeintlichen Dissonanzen sich zu absoluter Harmonie auflösen. Als dann unter dem Einfluß von Romantik und Deutschem Idealismus das von der Aufklärung geprägte einheitliche Weltbild zerfällt, erwächst dem Lesebuch in dem Bilde des „volkstümlichen Menschen“, der in problemloser Übereinstimmung mit seiner Umwelt lebt, ein neues wirksames Harmonisierungsprinzip.²⁰ Und noch 1961 schreibt ein führender deutscher Didaktiker des muttersprachlichen Unterrichts über die Aufgabe der literarischen Erziehung:

Dem jungen Menschen muß freilich, bei allem Ringen und Leiden des Tages, eine heile Welt, eine eindeutige Ordnung der Werte vorgestellt werden. Selbst der Untergehende muß gerade durch sein irdisches Scheitern den Sieg des Guten, Schönen, Wahren und Heiligen über Sinnlosigkeit, Not und Sünde dokumentieren. (21)

Es ist ohne Zweifel eine sehr ernstzunehmende Frage, ob nicht aus erzieherischen Gründen das dem Kinde zu bietende Wirklichkeitsbild notwendigerweise ein harmonisiertes, entproblematisiertes, moralisch paradigmatisiertes sein müsse, in dessen didaktische Vermittlung stets schon Bewältigungsmuster künftiger Lebenssituationen eingegangen sind. Diese Frage wird immer wieder neu gestellt, neu diskutiert, neu beantwortet werden müssen. Niemals wohl wird es möglich sein, das Grundproblem des Lesebuchs, das Problem der Kanonizität seiner Inhalte im Rahmen eines überzeugenden literarischen und pädagogischen Ethos, als endgültig gelöst zu betrachten:

Auch wenn es ‚kanonische‘ Stücke geben sollte, die lange Zeiten hindurch von Auflage zu Auflage und von Buch zu Buch mitgenommen werden,

so werden solche Stücke doch unter veränderten Bedingungen verändert wirken. Neue Stücke treten in den Rang, selbst Tradition zu bilden; sie werden kanonisierbar, und sie werden kanonisiert. Sie verdrängen andere, ältere, oder sie drängen sie mindestens zurück, denn das Fassungsvermögen des Menschen, besonders auch des heutigen, zur erinnernden Aneignung des Vergangenen ist, wie auch der Umfang eines Lesebuchs, begrenzt. Die Horizonte wechseln. Unser Erinnerungsvermögen, auch das literarische, beruht selbst auf Auslese, mithin auch auf Vergessen ... Die Lebendigkeit der Lesebuch-Auslese - das Paradoxe also seines Anthologiecharakters - erweist sich in dem Anspruch, Bleibendes unter Veränderungen zu bestimmen und festzuhalten. (22)

Wo die Tendenz überhandzunehmen droht, das Lesebuch allzu einseitig am Prinzip der Aktualität zu orientieren und alles aus ihm zu verbannen, was nicht in einem oft nur vordergründigen Verständnis „modern“ genannt werden kann, wird sich die Besinnung auf den überlieferten Kanon der literarischen Bildung²³ als notwendiges und heilsames Korrektiv erweisen. Als Gegenbild der modernen Welt - zur Veranschaulichung dessen, was einst war und jetzt nicht mehr sein kann - hat zweifelsohne manches von übereifrigen Kritikern als antiquiert verworfenes Lesestück für das Kind von heute durchaus noch seinen Wert.²⁴ So mag es mitunter in der Tat zweckmäßig erscheinen, bei der Auswahl einprägsamer literarischer Muster auf ältere Texte, wie z.B. volkstümliche Schilderungen aus dem einfachen Leben des vorindustriellen Zeitalters, zurückzugreifen; denn gerade die Distanziertheit und relative „Unwirklichkeit“ des Längstvergangenen, dem unmittelbaren eigenen Erleben Entzogenen begünstigt jene Stilisierung zum bildkräftigen, weil auf wenige wesentliche Züge reduzierten Typus, die dem Paradigma seine überzeugende Eindeutigkeit verleiht. Der Ritter, der Landsknecht, die mittelalterliche Stadt, die Residenz des barocken Fürsten sind für den Nicht-Historiker weitgehend typusartige Vorstellungen, die - nach HANS SCHEUERL - vor allem dadurch charakterisiert sind, „daß das, woran das Individuelle gemessen wird, hier kein abstrakt-identisch überall wiederkehrender Allgemeinbegriff ist, sondern selber ein einmalig Anschauliches, gleichsam ein Singular höherer Ebene.“²⁵ Insofern die literarische Präsentation im Lesebuch zur Entstehung, aber auch zur Klärung und Differenzierung solcher Vorstellungen beitragen kann, ist sie sicher nicht unberechtigt.

Zum erzieherischen Problem wird solche Rückbindung an die Tradition des literarischen „Erbes“ jedoch überall da, wo sie sich primär im Medium eines unreflektierten emotionalen Engagements vollzieht und darum für den modernen Pädagogen, der eine seiner wichtigsten Aufgaben darin sehen muß, die ihm anvertrauten Jugendlichen in ein ratio-

nales Verhältnis zu der Welt, in der sie leben, zu bringen, zum ersten Hemmnis werden kann. Die unkritische Idealisierung, ja Sakralisierung²⁶ der Vergangenheit begünstigt das Entstehen von heroisch-militanten oder sentimental Klischees und ist gewöhnlich gleichbedeutend mit einer Abwertung der Gegenwart, die in dieser Perspektive nur als ein Zurückfallen unter das sittliche Niveau früherer Lebensformen erscheinen kann. Eine solche Einstellung aber ist im Grunde genommen inhuman; denn sie versagt dem jungen Menschen die Lebenshilfe für das Hier und Jetzt der Welt, in der er sich wird bewähren müssen. „Die Wendung zur Vergangenheit schließt die Neigung zur Flucht aus der Gegenwart unausgesprochen ein“²⁷ und führt letztlich zu der resignierenden Folgerung, „daß ein menschenwürdiges Leben nur außerhalb der Realität möglich ist.“²⁸

Es ist daher mehr als zweifelhaft, ob eine These wie die von BERNHARD SCHULZ zur Maxime erhobene - was wir brauchten, sei ein Lesebuch, „welches die Schulkinder der Gegenwart an Hand der Vergangenheit auf das Zukünftige verweist“, wobei dem Geschichtlichen die „vergegenwärtigende Auslotung unserer Existenz“ zukomme²⁹ - noch als gültige Formel zur Lösung des Kanonisationsproblems anerkannt werden kann. Angesichts der gewaltigen Veränderungen, die der modernen Welt das Gepräge gegeben haben und immer noch geben, erscheint es als schlechterdings unmöglich, das Maß zur „Auslotung unserer Existenz“ an den unkomplizierten Lebensmustern des vorindustriellen Zeitalters zu gewinnen. Außer Frage steht freilich, daß die Darstellung der Vergangenheit als solcher - sei es durch geeignete zeitgenössische Quellen, sei es durch das sprachliche Kunstwerk - auch im heutigen wie im zukünftigen Lesebuch den angemessenen Raum finden muß. Aber gerade die Historizität eines Textes relativiert seinen Anspruch auf paradigmatische Geltung und Wirksamkeit. Alle sentimentale Aufladung zu angeblich „zeitlosen“ Vorbildern kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Menschen und Dinge der - mehr oder minder imaginären - vorindustriellen „heilen Welt“ im Lesebuch der Gegenwart nur noch als „folkloristisches Dekor“, als „binnenexotische Antiquität“³⁰ eine Rolle spielen. Selbst der Bauer, Urtypus des „volkstümlichen Menschen“, wird zu einem Wesen, „dessen mythische Erdverbundenheit die Norm für ein primitives und letztlich barbarisches Menschenbild abgibt.“³¹

Aber bedeutet die nicht mehr zu bestreitende Unangemessenheit des überlieferten, volkstümlich stilisierten, in den „Mythen des Irratio-

nalismus"³² verwurzelten Welt- und Menschenbildes, daß wir ein- für allemal darauf verzichten müssen, der Schuljugend am literarischen Paradigma „Möglichkeiten aufzuzeigen, auch im Schatten einer ständig drohenden Weltkatastrophe noch sinnvoll zu existieren“³³? Offensichtlich kann die Aufgabe eines Lesebuches nicht darin bestehen, den jungen Menschen durch eine schonungslose Darstellung all dessen, was die moderne Welt an nicht-harmonisierbaren Widersprüchen und unlösbaren Konflikten, an Unbegreiflichem, Absurdem, Dissonantischem, Chaotischem in sich birgt, zu desorientieren und zu entmutigen. Doch ebenso wenig wird man es heute noch als die Aufgabe des Lesebuchs betrachten können, den künftigen Lebensweg des Kindes metaphysisch abzusichern. PETER GLOTZ und WOLFGANG R. LANGENBUCHER haben recht mit ihrer Forderung, das Lesebuch solle „auch zuweilen auf die Wirklichkeit der Welt blicken“ und „literarische Texte bieten, in denen der Mensch nicht nur im Kampf mit irgendeiner Transzendenz, sondern auch in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Mächten seiner Zeit gesehen wird“ - Texte, aus denen der Jugendliche lernen kann, „sich unbefangen und selbstverständlich im sozialen Raum zu bewegen“ und „die komplizierten Strukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit nicht als undurchschaubares Schicksal zu nehmen, sondern sie als Konstellationen konkreter sozialer Umstände zu erkennen.“³⁴ Eine solche Akzentverlagerung auf die Probleme der modernen gesellschaftlichen Lebenspraxis ließe es möglich erscheinen, der Forderung, das Lesebuch solle dem Schüler „Lebenshilfe“ leisten, einen neuen Sinn abzugewinnen - neu allerdings nur für unsere Zeit; denn zu Beginn seiner Geschichte, im achtzehnten und frühen neunzehnten Jahrhundert, verstand es sich von selbst, daß die Vermittlung „gemeinnütziger“, für die Praxis des täglichen Lebens wichtiger Kenntnisse zu den wesentlichen Zwecken des Schullesebuches gehörte. In der modernen pluralistischen Gesellschaft ist das Verbindende nicht der das Ganze umschließende Sinnhorizont einer für alle gültigen Lebensdeutung, sondern die Notwendigkeit, gemeinsame Aufgaben gemeinsam zu bewältigen - die schlichte Tatsache, daß jeder Mensch gezwungen ist, mit anderen Menschen zusammenzuleben, zusammenzuarbeiten und sich also mit ihnen zu verständigen. Deshalb sollte die erzieherische Funktion des Lesebuches heute nicht zuletzt darin bestehen, den jungen Menschen durch das literarische Paradigma vor Augen zu führen, daß zur Lösung aller gemeinsamen Probleme stets ein Minimum an Konsensus über die Praxis des sozialen Verhaltens erforderlich ist, so verschieden die religiösen, moralischen, weltanschaulichen Überzeugungen der Individuen auch sein mögen. Mehr denn je,

so betont HILDEGARD HAMM-BRÜCHER, komme es heute darauf an, „unsere Jugend zu selbständig denkenden, handelnden und mitverantwortlichen Menschen zu erziehen, zu gegenseitiger Rücksicht und zum Verständnis des Gestern und Heute, zu einer freiheitlichen Lebensgestaltung und zur Bereitschaft, sich für die Erhaltung dieser äußeren und dieser inneren Freiheiten auch einzusetzen.“³⁵ Dazu bedarf es allerdings eines Lesebuches, das den Horizont nicht durch ideologische Kulissen verstellt, sondern ihn offenhält für das ganze Spektrum „menschlicher Möglichkeiten, menschlichen Scheiterns, menschlicher Begegnungen mit Gott und der Welt.“³⁶ Nur so kann dem jungen Menschen die heute einzig angemessene Lebenshilfe zuteil werden, die nicht danach trachtet, seine künftigen Entscheidungen durch das Anerziehen von Vor-Urteilen zu determinieren, sondern ihn frei und mündig macht, sie selbst zu treffen und selbst zu verantworten. Die Erziehung zu gemeinnützigem Verhalten und bürgerlicher Tüchtigkeit gehört noch immer zu den Aufgaben des Lesebuches - nur dürfen die Begriffe „gemeinnützig“ und „bürgerlich“ heute nicht das gleiche Lebensmuster intendieren wie im Lesebuch des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts; denn auch in der demokratischen Gesellschaft muß gewährleistet sein, „daß die Normen, nach denen ein Lesebuchherausgeber seine Texte auswählt, mit denen der demokratischen Gesellschaftsordnung übereinstimmen.“³⁷

Das Problem der Kanonisierbarkeit von Lesebuchtexten ist jedoch nur zu lösen, wenn man neben dem inhaltlichen auch den sprachlich-ästhetischen Aspekt in die Erörterung einbezieht. Daß beide Betrachtungsweisen eng miteinander zusammenhängen und letztlich nicht zu trennen sind - weil die Urteile über das, was guter Stil sei, immer nur im Hinblick auf bestimmte Wertsysteme gefällt werden, die stets auch inhaltliche Bestände involvieren - , darauf haben PETER GLOTZ und WOLFGANG R. LANGENBUCHER mit Nachdruck hingewiesen.³⁸ Auch die Bedenken vieler Erzieher, ob es berechtigt sei, die Schuljugend mit moderner Dichtung zu konfrontieren - „einer Dichtung, die provoziert, desillusioniert, in Frage stellt, die mit der Sprache spielt und experimentiert, deren Schlüsselworte Verfall, Dunkel, Wüste, Leere, Labyrinth, Einsamkeit, Verlorenheit heißen“ und die darum „mindestens zum Teil Ausdruck einer verwirrten und erschütterten, richtungslos gewordenen Zeit ist“³⁹, deuten darauf hin, daß in den sprachlichen Strukturen dieser Dichtung - Montage, Destruktion der Syntax, Verfremdung des Wortmaterials - ein bestimmtes Verhältnis zur Wirklichkeit, also zu Inhaltlichem, manifest

geworden ist. Die Koinzidenz von inhaltlichen und formalen Kategorien ist jedoch keineswegs ein Nachteil. Angesichts der Frage, welchen Auswahlkriterien ein Herausgeber sich denn anvertrauen könne, wenn sein Lesebuch die ganze Vielfalt der modernen „pluralistischen“ Wirklichkeit widerspiegeln soll, erscheinen die Normen der sprachlichen Qualität als die sichersten, am leichtesten objektivierbaren. Und wie die sentimental verfälschte Einstellung zur Wirklichkeit ihren sprachlichen Niederschlag fast immer in schwülstigem Pathos, trivialen Phrasen und abgenutzten Metaphern findet, so wird umgekehrt ein klarer, unprätentiöser, um sprachliche Redlichkeit bemühter Stil in der Regel die Gewähr für ein adäquates Verhältnis zum dargestellten Inhalt bieten. Das Kriterium der sprachlichen Qualität ist also keineswegs pädagogisch irrelevant. „Ein literarisch wertvoller Text muß nicht in jedem Falle auch pädagogisch wertvoll sein“, stellt BENNO GRIEBEL fest, „ein literarisch minderwertiger Text dagegen kann auf gar keinen Fall pädagogisch wertvoll sein.“⁴⁰

Die Forderung nach literarisch wertvollen Texten darf allerdings nicht so verstanden werden, als ob es die Aufgabe des Lesebuches sei, die Schüler auf eine Haltung unverbindlichen, desengagierten Genießertums festzulegen.⁴¹ Die literarische Erziehung kann aber ihr Ziel, den jungen Menschen in ein angemessenes Verhältnis zur Literatur zu bringen, nur dann erreichen, wenn es ihr gelingt, ihm diese Literatur auch in der Dimension ihres historischen Werdens vor Augen zu führen. Zu den Zwecken des Lesebuches – und zwar zu seinen wichtigsten – gehört daher die exemplarische Repräsentation der literarischen Formen und Epochen in ihren hervorragendsten Texten und Autoren. Hier zeigt sich, daß ANTON GAILs These, die Auswahl sei „nicht mit kanonischen Leitvorstellungen zu bewältigen“⁴², nur eine halbe Wahrheit enthält. Gewiß muß der Bestand der „lesebuchwürdigen“ Texte immer wieder von neuem geprüft werden; auch HERMANN HELMERS bestätigt dies: „Dadurch, daß sich die Dichtung mit jeder neuen Generation nicht nur ihrer Substanz nach, sondern auch ihren Wertungen nach verjüngt, besteht im Bereich der literarischen Bildung die fortdauernde Aufgabe der didaktischen Sichtung.“⁴³ Aber die Prüfung kann selbst nur nach Maßstäben erfolgen, die aus einem Kanon von „klassischen“, mustergültigen, für die Erfüllung des besonderen literarischen Wertanspruchs ihrer Zeit repräsentativen Texten gewonnen wurden. Zur Entstehung eines solchen Kanons, der für das außerwissenschaftliche literarische Bewußtsein mit dem Begriff „Literatur“ in-

haltlich nahezu identisch sein dürfte, haben bedeutende Gymnasiallesebücher des neunzehnten Jahrhunderts, wie die von ROBERT HEINRICH HIECKE und PHILIPP WACKERNAGEL herausgegebenen oder THEODOR ECHTERMEYERS Auswahl deutscher Gedichte, entscheidend beigetragen.⁴⁴ Der Kanon des Volksschullesebuches dagegen wurde von Anfang an in viel stärkerem Maße durch nichtliterarische Zielsetzungen bestimmt. Auch am Lesebuch der Gegenwart kritisiert BENNO GRIEBEL, „wie sehr die Auswähler bei ihrer Auswahl in gewissen herkömmlichen und allzu populären Vorstellungen von repräsentativer Lyrik für die Schuljugend befangen waren und noch sind.“⁴⁵ Der „Charakter der Repräsentanz“, so stellt er fest, „der für jede Auswahl typisch ist, kommt in den meisten der herkömmlichen Lesebücher nur schwach zur Geltung. Die Erscheinung GOETHEs und SCHILLERs und die poetische Schule ihrer Epigonen überschattet und diktiert weitgehend das Auswahlprinzip, dem unsere Schulbücher unterliegen.“⁴⁶ So seien in einem der von ihm untersuchten Lesebücher für die Volksschuloberstufe⁴⁷ „die deutsche Mystik, das deutsche Kirchenlied, der deutsche Meistersang, sowie Barock, Rokoko, Empfindsamkeit, Naturalismus, Expressionismus und Moderne“ überhaupt nicht, der deutsche Minnesang nur „mit einem kümmerlichen Textbeispiel“ vertreten.⁴⁸ Auf der anderen Seite aber finde man unter den Proben aus neuerer und neuester Zeit „viele Texte von namhaften Lyrikern, die für deren Lyrik nicht typisch sondern eher geeignet erscheinen, dem Leser eine irreführende Vorstellung zu geben“, ja sogar „Texte, die dank ihrer billigen Machart den Namen ihres Verfassers eher bloßstellen, anstatt ihn für den Leser zu einem positiven Begriff zu machen“⁴⁹, so daß der Eindruck entstehe, als sei „bei der Auswahl von repräsentativen Texten ein wirklicher Mangel an urteilendem Sinn für das Wesentliche“⁵⁰ bestimmend gewesen, den man aber keineswegs nur als Ausnahmeerscheinung betrachten könne: „Hier kranken die Volksschullesebücher als Gattung an einem Kernübel: sie sind literarisch unzulänglich beraten.“⁵¹ Wenn also hinsichtlich der deutschen Klassik und ihrer Epigonen zweifellos eine sehr einseitige Kanonisierung stattgefunden hat⁵², so scheint es doch, als sei nicht sie das eigentliche Problem. Dieses ist vielmehr darin zu sehen, daß die bisherigen Lesebücher zum großen Teil noch immer aus denselben inhaltlichen Beständen schöpften, die sich im neunzehnten Jahrhundert unter der von LORENZ KELLNER ausgegebenen Parole der „volkstümlichen Poesie“ zum Kanon des deutschen Volksschullesebuches zusammenfügten - zu einem Kanon, der auf literarisches Urteilsvermögen höchstens am Rande abzielte, weil er ja primär nicht dazu bestimmt war, durch exemplarische Repräsentation sprachlicher Kunstwerke literarische Wertvorstellungen zu bilden, sondern den jungen

Leser durch moralische Muster zu den Tugenden des bürgerlichen Ethos zu erziehen. Die „Lesebuchfrage“ ist überall da falsch gestellt, wo man sie im Sinne einer Alternative zwischen „alter“ und „neuer“ Literatur, Tradition und Modernität versteht. Niemand wird im Ernst bestreiten wollen, daß es zu den Aufgaben des Lesebuches gehört, die literarische Überlieferung lebendig zu erhalten. Gerade dazu jedoch bedarf es der grundsätzlichen Entscheidung, nur solche Texte aufzunehmen, die für die Höhe des literarischen Niveaus ihrer Zeit und ihres Autors wirklich repräsentativ sind. Das Abendlied von MATTHIAS CLAUDIUS, GOETHEs Erkönig, JOHANN PETER HEBELs Betrachtung eines Vogelsnests und EICHENDORFFs Mondnacht sollten auch in künftigen Lesebüchern zu finden sein, nicht aber die vielen Stücke zweit- und drittrangiger Verfasser, die einst nur deshalb hineingekamen, weil man sie für geeignet hielt, den zeitgenössischen moralpädagogischen Tendenzen als Vehikel zu dienen. Je vollständiger es gelingt, diese Texte aus unseren Lesebüchern zu entfernen, desto mehr Platz wird geschaffen für wirklich repräsentative, weil sprachlich mustergültige Proben unserer literarischen Überlieferung. Auch für die moderne Dichtung beginnt sich seit einigen Jahren ein „Kanon“ in immer bestimmter werdenden Umrissen abzuzeichnen; Unterrichtsversuche haben inzwischen den Beweis erbracht, daß es durchaus möglich ist, schon Kindern des Volksschulalters einen Zugang zum sprachlichen Kunstwerk der Gegenwart zu erschließen, wenn auch dem Verständnis noch Grenzen gesetzt sind.⁵³

Muß sich durch die Einbeziehung moderner Texte in den literarischen Kanon des Volksschullesebuches dessen Bild der „heilen“ notwendig in das einer „unheilen“ Welt verkehren? Es scheint, als sei dieser Antagonismus von „heil“ und „unheil“ selbst nur Ausdruck eines antizivilisatorischen Ressentiments. Auch die Gegenwartsliteratur kennt positive Muster.⁵⁴ Wenn das Lesebuch die Wirklichkeit des Menschen unserer Zeit, statt sie resignativ abzuwerten, in ihren rationalen Strukturen durchschaubar macht, so wird damit zugleich der Grund für eine Haltung der Sachlichkeit gelegt, die das Leben in der modernen Welt mit all seinen Bedrängnissen als „Herausforderung der Vernunft“ begreift – als Aufgabe, die es auf dem Wege fortschreitender produktiver und kritischer Rationalisierung immer besser, immer vollständiger zu lösen gilt. Daß es darüber hinaus Fragen gibt, auf die der menschliche Verstand keine Antwort weiß und vielleicht nie wissen wird, sollte dabei auch in einem Volksschullesebuch keineswegs verschwiegen werden. Woher nehmen wir das

Recht - so gibt KLAUS DODERER zu bedenken - , der Jugend bis ins achte Schuljahr hinein denjenigen Teil unserer Literatur vorzuenthalten, der von den dunklen Seiten des Daseins handelt, „wenn innerhalb religiöser Unterweisung der von der Sünde gefährdete Mensch didaktische Voraussetzung von Anfang an ist“,⁵⁵ Gewiß ergeben sich hier besondere Auswahlprobleme, die nicht leicht zu lösen sind, weil ja niemand vorauszusagen vermag, welche von den Texten, die wir heute als gültig in Aussage und Gestaltung empfinden, sich auf die Dauer als repräsentativ für das literarische Schaffen unserer Zeit erweisen werden. Doch selbst die Möglichkeit gelegentlicher Fehlentscheidungen sollte kein Grund sein, das moderne sprachliche Kunstwerk aus dem literarischen Kanon unserer Lesebücher prinzipiell auszuschließen. „Die andere Gefahr ist nämlich viel größer“, schreibt HERMANN HELMERS, „die Gefahr, die darin besteht, daß der Schüler innerhalb der literarischen Bildung nicht fähig gemacht wird, im Rahmen seiner geistigen Möglichkeiten am literarischen Gespräch seiner Zeit verstehend teilzunehmen.“⁵⁶

Dichtung wird im allgemeinen nicht für den jugendlichen, sondern für den erwachsenen Leser geschrieben. Dies zwingt zu der Folgerung, daß im literarischen Unterricht Antizipationen, die das Prinzip der Angemessenheit an den geistig-seelischen Reifegrad des Schülers relativieren, nicht zu vermeiden sind.⁵⁷ Für die Auswahl der Texte ist das Angemessenheitsprinzip trotzdem von entscheidender Wichtigkeit, und zwar insofern, als sich an ihm das didaktische Maß der Vorwegnahme bestimmt. So z.B. haben Unterrichtsversuche mit PAUL CELANs Sprachgitter im vierten und fünften Schuljahr⁵⁸ gezeigt, daß zwar „zwischen der entwicklungsmäßig bedingten Simplität kindlichen Sagens“ und der „tendenziösen Schlichtheit“ des modernen Gedichts, „die einem sehr komplexen Gefühl für die Potenzen winziger Sprachteile entspringt“⁵⁹, eine Verwandtschaft besteht, die mitunter zu überraschenden Ergebnissen interpretatorischer „Teilerschließung“⁶⁰ führt; daß aber „gerade an entscheidenden Stellen schlichte lyrische Aussagen mißverstanden wurden“ und „am Ende in keinem Fall ein annäherndes Verstehen des Gedichtes erreicht werden konnte.“⁶¹ Noch deutlicher treten diese Schwierigkeiten hervor, wenn nicht moderne Lyrik, sondern moderne Prosa den Gegenstand bildet, zu dem die Jugendlichen in ein Verhältnis gebracht werden sollen. Die moderne Prosa - so heißt es in der Begleitschrift zu einem der neuesten Realschullesebücher - „verschließt sich oft der Verstehenskraft jüngerer Schüler, vor allem dann, wenn es sich um Texte handelt, in denen sich unse-

re heutige Umwelt widerspiegelt, denn die meisten dieser Texte sind für die Unterstufe der weiterführenden Schulen zu reflektorisch.⁶² Erst recht müßte dies für die Volksschule gelten. Allerdings wäre zu prüfen, inwieweit das Urteil, die moderne Prosa sei „zu reflektorisch“, auf einer Betrachtungsweise beruht, die den primär rationalen Charakter des Schulunterrichts verkennt. Je stärker sich die Einsicht durchsetzt, daß es möglich und notwendig ist, schon den Kindern des Volksschulalters die „Anstrengung des Begriffs“ zuzumuten und sie zu einer Einstellung zu erziehen, die sich von den Objekten ihrer Umwelt kritisch distanziert, statt sich mit ihnen gefühlsmäßig zu identifizieren, desto mehr werden auch die Bedenken schwinden, selbst jüngere Schüler mit Lese-
stücken bekannt zu machen, in denen nicht nur erzählt und beschrieben, sondern auch über das Erzählte und Beschriebene reflektiert wird. Daß dabei die entwicklungsbedingten Grenzen nicht unberücksichtigt gelassen werden dürfen, versteht sich von selbst. Auf der Unterstufe werden die volkstümlichen „einfachen Formen“ des Märchens, der Sage, des Schwanks und der Legende eine wichtige, obwohl nicht die einzige Rolle spielen. Nicht nur wegen der Schlichtheit ihrer Sprache und der Geradlinigkeit ihrer Handlung erscheinen sie besonders geeignet, sondern auch, weil sie dem Bedürfnis gerade des jüngeren Kindes nach einer „eindeutigen Ordnung der Werte“ am vollkommensten entsprechen. Dies meint WILHELM FLITNER, wenn er schreibt:

Erzählen wir ein Grimmsches Märchen, so bedarf es nur weniger Sätze, welche die Personen einführen und die Handlung exponieren, und die moralische Situation wird sogleich auch einem Kinde deutlich. Freunde und Feinde des Helden werden als solche erkannt, sein Lebensziel wird gebil-
ligt, seine Handlungsweise gilt als sakrosankt. Der Erzähler ist es, der das Feld ethischer Beurteilung unbemerkt abgesteckt hat; gegen seine Autorität gibt es keinen Einwand, solange er fesselnd erzählt. Das Kind ist genötigt, die Beurteilung der Personen und ihres Treibens so vorzunehmen, wie der Erzähler es will; es kann sich dieser Gleichsetzung nicht erwehren. (63)

Allerdings sollte nicht übersehen werden, daß jenes ursprüngliche Verhältnis des Kindes zu den überlieferten Formen volkstümlichen Erzählens, von dem noch CHARLOTTE BÜHLER ausging, als sie vom „Märchenalter“ sprach⁶⁴, bei den Jungen und Mädchen unserer fortgeschrittenen Indu-
striegesellschaft nicht einmal mehr in den ersten Schuljahren als selbst-
verständlich vorausgesetzt werden kann. „Wie weit sich ‚das Märchenalter‘ unserer Kinder, insbesondere der Schulkinder, verschiebt, wie überhaupt die Stellung des Kindes zur Märchen-,welt‘ sich in unserem Jahr-
hundert verändert, das ist heute noch nicht genügend erforscht.“⁶⁵ Je-

denfalls wird sich die literarische Erziehung schon in ihren Anfängen nicht auf das Märchen und die ihm verwandten Formen beschränken dürfen. Hinzukommen muß vor allem die „Umweltgeschichte“, wie BERNHARD SCHULZ die „Berichte und Beschreibungen aus der Welt des Alltags“ nennt, in denen sich die „sprachliche Darstellung von Vorgängen oder Zuständen“ zu einer sachlicheren, „höheren, zugleich wohl auch schwierigeren epischen Form entfaltet.“⁶⁶ Auf der Oberstufe wird sich das literarische Angebot - entsprechend dem sich weitenden Gesichtskreis des Schülers und seiner wachsenden sprachlichen Reife - mehr und mehr an dem Niveau und der Vielfalt der Erwachsenenliteratur orientieren müssen. Dabei sollten auch die Erfordernisse einer literarischen „Konsumerziehung“, der Hinführung zur unterhaltsamen Freizeitlektüre, ihre angemessene Berücksichtigung finden.⁶⁷

Der didaktische Weg der literarischen Erziehung führt also nicht vom naiven Bild einer „heilen“ zu dem einer zunehmend „unheilen“ Welt. Er ist vielmehr durch Stationen einer fortschreitenden Differenzierung des literarischen Angebotes gekennzeichnet - und damit auch der Perspektiven, unter denen die Welt in den repräsentativen sprachlichen Manifestationen geistiger Grundhaltungen erscheint, aus denen der Kanon unserer Literatur - der überlieferten wie der gegenwärtigen - besteht. Dieser Differenzierungsprozeß ist für die Schüler zugleich ein Prozeß zunehmender Rationalisierung ihres Verhältnisses zu den literarischen Formen und Inhalten, und es ist unvermeidlich, daß in demselben Grade, in dem ihre Fähigkeit zur rationalen Durchdringung eines Textes wächst, sich auch ihr Problembewußtsein entwickelt und differenziert. Eine „heile Welt“ in dem Sinne, daß alle Probleme sich letztlich von selbst lösen, weil durch eine prästabilisierte Harmonie von moralischem und physischem Sein dafür gesorgt ist, daß stets das Gute siegt, gibt es für den Schüler, der zur geistigen Reife gelangt ist, freilich nicht mehr. Dafür aber bildet und stärkt sich vielleicht sein Sinn für die praktischen Möglichkeiten, dieser Welt mit all ihren Problemen, den lösbaren wie den unlösbaren, in gemeinsamer Anstrengung ein menschenwürdiges Dasein abzurufen. Keine vordergründige Harmonisierungsideologie sollte daher das Lesebuch dem jungen Menschen bieten, sondern eine Sammlung sprachlich hochwertiger Muster, die ihm helfen, sich in unserer immer komplizierter werdenden Wirklichkeit zurechtzufinden, indem sie ihn befähigen, „die Grenze zwischen Bedeutendem und Unbedeutendem, zwischen Wahrem und Unwahrem, zwischen Gefühl und Gefühligkeit zu erkennen und zu bestimmen und so auch zu einem umfassenden Daseinsverständnis zu kommen.“⁶⁸

Doch bis in die Gegenwart hinein wurde das deutsche Volksschullesebuch fast ausschließlich als Traditionsmedium betrachtet. Selbst die neuen Texte, durch die man den alten inhaltlichen Bestand von Zeit zu Zeit ergänzte, waren so ausgewählt, daß sie vor allem die Bewußtseinslagen vergangener Epochen widerspiegeln. Denn der „volkstümliche Mensch“, mit dessen Eigenschaften und Bedürfnissen die in den Lesebüchern dargestellte Lebenswelt korrespondieren sollte, war ein eigenartig geschichts- und entwicklungsloses Wesen. Er „wird nicht erfaßt von geistigen Strömungen, politischen Ideen und Moden aller Art“, stellt HANS GLÖCKEL fest.⁶⁹ Er wünscht keine Veränderung der Verhältnisse, in die er hineingeboren wurde; er lebt ohne historisches Bewußtsein. Im Blick auf diesen Menschen (von dem zweifelhaft ist, ob es ihn überhaupt jemals wirklich gegeben hat) übernahmen die Autoren und Herausgeber der Lesebücher von einer Generation zur anderen Muster der Lebensbewältigung und Wirklichkeitsharmonisierung, die unter ganz anderen Bedingungen entworfen worden waren, und boten sie der Volksschuljugend dar, als ob sie für alle Zeiten gültig wären. So ist es zu erklären, daß die fundamentalen, durch die Industrialisierung und die von ihr bedingte Proletarisierung der gesellschaftlichen Unterschicht verursachten Umwälzungen des sozialen und politischen Lebens, die bereits im letzten Viertel des neunzehnten Jahrhunderts offenkundig geworden waren, in den zeitgenössischen Lesebüchern, wenn überhaupt, nur unter dem Aspekt drohender Denaturierung des „gesunden“ volkstümlichen Lebens zur Kenntnis genommen wurden.⁷⁰ Je stärker sich aber in der Lesebuchwelt der Anspruch geltend machte, als Gegenwelt einer sich immer mehr nach rationalen Prinzipien strukturierenden Wirklichkeit verstanden zu werden, desto mehr mußte sie selber den Charakter des Irrationalen annehmen. Schon LORENZ KELLNER hatte ja für die Volksschule den Primat des Gemüts vor dem Verstand postuliert und damit die ursprüngliche Bestimmung des Lesebuches, ein Instrument der Aufklärung, also der Rationalisierung der menschlichen Lebenswelt zu sein, ins Gegenteil verkehrt.

Erst in den Lesebüchern, die unter dem Einfluß der Kunsterziehungsbewegung entstanden, wurde der Versuch unternommen, den Bannkreis des Herkömmlichen zu durchbrechen und einen „Kanon der Dichtung für das deutsche Volkskind“, ein „Auslesebuch deutscher Dichtung zur Einführung in die seelische Volksgemeinschaft“⁷¹ zu schaffen. Viele Texte, deren literarische Unzulänglichkeit man nun erkannte, wurden ausgeschieden. GEORG RENTNER konstatiert für die Zeit zwischen 1900 und 1914 eine „grundlegende Umgestaltung der Lesebücher“; „von den bisher regelmäßigen

in ihnen enthaltenen Lesestoffen wurde fast die Hälfte nach der Jahrhundertwende allenfalls noch vereinzelt berücksichtigt.⁷² An ihre Stelle traten andere, die für die literarischen Wertbegriffe jener Zeit als repräsentativ angesehen wurden. Doch im Grunde genommen standen auch die Kunsterzieher dem zivilisationskritischen Irrationalismus viel zu nahe, als daß ihre Konzeption zu der des konventionellen, an vormodernen Lebensmustern orientierten Lesebuches eine echte Alternative hätte bieten können. Volkstümlichkeit als Auswahlkriterium wurde durch Kindgemäßheit ersetzt, aber oft erreichte man damit nichts weiter, als daß alter Wein in neue Schläuche gegossen wurde. Die Wirkung der Kulturstufentheorie TUISKON ZILLERS, wonach sich die geistige Reifung des einzelnen in Analogie zu den Entwicklungsstufen der Kulturgeschichte und ihren literarischen Manifestationen vollzieht, war offenbar noch sehr stark. Von daher wird es verständlich, daß man in dem Bestreben, dem Kinde den ihm gemäßen Lesestoff zu bieten, auf Texte aus der Gruppe des gleichen literarischen Ethos zurückkam, die man früher unter dem Aspekt der Volkstümlichkeit für besonders volksschulgeeignet gehalten hatte. „Was ist das Spezifische der Kindesnatur?“ fragt GEORG HEYDNER in seiner kleinen Schrift Das Lesebuch in der Volksschule⁷³, und er antwortet: „Das Kind hat, ebenso wie das von des Gedankens Blässe noch nicht angekränkelte Landvolk, frische Sinne, überhaupt eine unabgenutzte Sinnlichkeit“⁷⁴ und verlange deshalb nach einer Lektüre, die vor allem diesem Wesenszuge entspreche. Es finde sie in den deutschen Märchen und Sagen, den Volksbüchern und den Werken bedeutender Volksschriftsteller wie JOHANN PETER HEBEL und MATTHIAS CLAUDIUS.⁷⁵ Damit wurde zwar ein literarisches Niveau angestrebt, das alles, was die alten Lesebücher an Mittelmäßigem und Minderwertigem enthielten, tief unter sich ließ, zugleich aber auch ein Bezirk abgegrenzt, in dem Dichtung nur als naives Erlebnis, nur in „einfachen Formen“ und ohne den Anspruch einer spezifisch intellektuellen Herausforderung erfahren werden konnte.

Ohne Zweifel hat so auch das deutsche Volksschullesebuch, da man es versäumte, das von ihm präsentierte Wirklichkeitsbild im Blick auf die jeweilige Gegenwart kritisch zu reflektieren, mit dazu beigetragen, die deutsche Geschichtskatastrophe ideologisch vorzubereiten. Nach 1945 allerdings stießen die Bestrebungen, mit seiner Hilfe das Ethos einer sei es zur Idylle, sei es zum Mythos stilisierten Vergangenheit erneut in der deutschen Schule zu etablieren, auf energischen Widerspruch. Ihm vor allem ist es zu danken, wenn sich heute die Einsicht durchzusetzen

beginnt, daß nur dann das Lesebuch seiner pädagogischen Funktion auch künftig gerecht werden wird, wenn man - wie ANTON GAIL es fordert - prinzipiell bereit ist, „das Anspruchsvolle als Bildungserlebnis dem Bequemen voranzustellen.“⁷⁶

ANMERKUNGEN

EINLEITUNG

- 1) ANTON GAIL, Das Unbehagen am Lesebuch. In: Wirkendes Wort, 8. Jahrgang 1957/58; S. 238.
- 2) In: Neue Deutsche Hefte, Gütersloh, Heft 30 vom November 1956; S. 475 - 480. Neuabdruck in: HERMANN HELMERS, Die Diskussion um das Lesebuch, Darmstadt 1969; S. 14 - 23.
- 3) ROBERT MINDER, Soziologie der deutschen und französischen Lesebücher. In: Minotaurus. Dichtung unter den Hufen von Staat und Industrie. Hrg. von ALFRED DÖBLIN, Wiesbaden 1953; S. 74 - 87. Neuabdruck: HELMERS, a.a.O.; S. 1 - 13.
- 4) WALTHER KILLY, a.a.O., S. 480. (HELMERS, S. 22.)
- 5) HILDEGARD HAMM-BRÜCHER, Wie es im Schulbuch steht. In: Sind wir noch das Volk der Dichter und Denker? Hamburg 1964; S. 114. Neuabdruck: HELMERS, S. 82.
- 6) KLAUS DODERER, Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik; 3. Beiheft: Das Problem der Didaktik. Weinheim und Düsseldorf 1963; S. 74.
- 7) PETER-MARTIN ROEDER, Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der höheren Schule. Weinheim/Bergstraße 1961; S. 184.
- 8) HEINRICH FECHNER nennt in seiner Geschichte des Volksschul-Lesebuches rund 50 Lesebücher, die zwischen 1776, dem Erscheinungsjahr von ROCHOWs Kinderfreund, und 1830 den wachsenden Bedarf der Volksschulen decken sollten.
- 9) Zur Geschichte der Fibel s. CARL KEHR, Die Geschichte des Leseunterrichtes, in: Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes, hrsg. von CARL KEHR; Bd. 2, Gotha 1879; S. 328 - 439. Ferner: P. GABELE, Die Prägung der Fibel (Dissertation Mainz 1953),

ERNST SCHMACK, Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten; Ratingen 1960, und JAKOB MUTH, Fünf Fibeln aus fünf Jahrhunderten; Bad Godesberg 1962.

- 10) Vergl. GEORG RENTNER, Wesenszüge und Wandlungen des literarischen Kanons in den deutschen Volksschullesebüchern. Dissertation; Hamburg 1949; S. 56.
- 11) Ebd.; S. 104.
- 12) KURT LENK, Ideologie. Ideologiekritik und Wissenssoziologie. Neuwied 1961. S. 39.
- 13) Ebd.
- 14) Ebd.
- 15) HELMUTH PLESSNER, Abwandlungen des Ideologiegedankens. In: LENK, a.a.O.; S. 218.
- 16) ERNST TOPITSCH, Vom Ursprung und Ende der Metaphysik. Eine Studie zur Weltanschauungskritik. Wien 1958; S. 6 f.
- 17) THEODOR GEIGER, Ideologie und Werturteil. In: LENK, a.a.O.; S. 170.
- 18) KARL MANNHEIM, Ideologie und Utopie. Bonn 1929; S. 51.
- 19) Vergl. LENK, a.a.O.; S. 26.
- 20) ROBERT MINDER, a.a.O. (HELMERS, S. 9.)
- 21) HILDEGARD HAMM-BRÜCHER, a.a.O. (HELMERS, S. 80.)

ERSTES KAPITEL

DIE VORGESCHICHTE DES DEUTSCHEN VOLKSSCHULLESEBUCHES

- 1) Zit. nach dem Faksimile in: Fünf Fibeln aus fünf Jahrhunderten, hrsg. von JAKOB MUTH. Bad Godesberg 1962, S. 9.
- 2) Vergl. FRANZ ANTON SPECHT, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts. Stuttgart 1885; S. 249 f.; sowie FRIEDRICH

PAULSEN, Geschichte des gelehrten Unterrichts; 3. Aufl. Leipzig 1919, Bd. 1, Kap. 2, insbesondere S. 33 - 52.

- 3) Monumenta Germaniae Paedagogica, hrsg. von KARL KEHRBACH; Berlin 1886, Bd. 1, S. XLV. Einziger Lehrgegenstand der „schrivelscholen“ - so heißt es im Braunschweiger Schulvertrag von 1420 (ebd.; S. XL) - sei das „schriven unde lesen dat alphabet unde dudessche boke unde breve“. Auch CARL JULIUS KRUMBACH berichtet in seiner Geschichte der deutschen Schullesebücher, Leipzig 1894, S. 2, daß, als man zu Lübeck 1161 eigene Schreibschulen gründete, die Geistlichkeit nur unter der Bedingung zugestimmt habe, es dürfe dort lediglich das deutsche Lesen und Schreiben, aber nichts außerdem gelehrt werden.
- 4) Vergl. WILHELM FLITNER, Die vier Quellen des Volksschulgedankens; 5. Aufl. Stuttgart 1963, S. 32.
- 5) Thomas und Felix Platters und Theodor Agrippa d'Aubignés Lebensbeschreibungen; hrsg. von OTTO FISCHER, München 1911; S. 43.
- 6) Vergl. KRUMBACH, a.a.O.; S. 2.
- 7) FRIEDRICH NEUMANN, Geschichte der altdeutschen Literatur; Berlin 1966, S. 336.
- 8) KÖSTERUS, Frauenbildung im Mittelalter; Würzburg 1877, S. 37 ff.
- 9) JOHANNES PAULI, Schimpf und Ernst; Straßburg 1522.
- 10) FRIEDRICH NEUMANN, a.a.O.; S. 267.
- 11) JÖRG WICKRAM, Der jungen Knaben Spiegel, in Bd. 2 der Werke, hrsg. von JOHANN BOLTE und WILLY SCHEEL, Stuttgart 1901 ff.
- 12) Vergl. WINFRIED PIELOW, Dichtung und Didaktik; Bochum o.J., S. 29; ferner WALTER MUSCHG, Tragische Literaturgeschichte; 3. Aufl. Bern 1957, S. 360 ff.
- 13) Ebd.
- 14) So zitiert IRENE DYRHENFURTH-GRAEBSCH aus einem 1529 erschienenen Zuchtmayster für die jungen Kinder: „... schmatz nit wie ein sau ob dem essen / dieweyl du ist / kratz dein haupt nit / Fege auch

die butzen aus der nasen nit / merck auch zugleych essen vn reden
stehet Peurisch / vnnd oft niessen schneutzen / husten stehet
nicht wol." (S. 22.) - Zur Geschichte der Zucht- und Tugendbüchlein
s. BARBARA ZAEHLE, Knigges Umgang mit Menschen und seine Vorläufer;
Heidelberg 1933, S. 5 - 29.

- 15) Frankfurt 1548; neu hrsg. 1882 von J. TITTMANN.
- 16) 1. Teil; 1. Buch. - GOETHEs Werke, Gedenkausgabe, hrsg. von ERNST
BEUTLER, Zürich 1948 ff.; Bd. 10, S. 42 f.
- 17) Vergl. DYRHENFURTH-GRAEBSCH, S. 7 ff.
- 18) MARTIN LUTHER, An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß
sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (1524). Kriti-
sche Gesamtausgabe (Weimarer Ausgabe), Bd. 15, Weimar 1899; S. 52.
- 19) LUTHER, Vorrede zur Historia Galeatii Capellea (1538); W.A., Bd.
50, 1914; S. 384.
- 20) LUTHER, Etliche Fabeln aus Äsop (1530/38). W.A., Bd. 50, 1914;
S. 453.
- 21) Ebd.; S. 454.
- 22) Ebd.; S. 453.
- 23) Ebd.
- 24) LUTHER, An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes; a.a.O.,
S. 38.
- 25) LUTHER, Eine Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle (1530);
W.A., Bd. 30, Abt. 2, 1909; S. 545 f.
- 26) Ebd.; S. 546.
- 27) LUTHER, Deutsche Messe und Ordnung des Gottesdienstes (1526). W.A.,
Bd. 19, 1897; S. 76.
- 28) LUTHER, Eine Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle; a.a.
O., S. 587: „Darumb wache hie, wer wachen kan. Die oberkeit wo sie
einen tuchtigen knaben sihet das sie den zur schulen halten lasse.
Ist der Vater arm, so helffe man mit kirchen gutern dazu.“

- 29) IVAR ASHEIM, Glaube und Erziehung bei Luther. Heidelberg 1961; S. 77 (Fußnote 52).
- 30) Ebd.
- 31) Vergl. neben IVAR ASHEIM (a.a.O.; S. 74 ff.) auch FRIEDRICH PAULSEN, Geschichte des gelehrten Unterrichts; Bd 1, S. 276 ff., sowie OTTO SCHEEL, Luther und die Schule seiner Zeit, im Luther-Jahrbuch VII, Wittenberg 1925.
- 32) LUTHER, Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum zu Sachsen (1529); W.A., Bd. 26, 1919; S. 237: „Sie sollen erstlich lernen lesen der kinder handbüchlein, darynn das Alphabet, Vater unser, Glaub und andere gebet ynnen stehen. So sie dies künden, sol man yhnen den Donat und Cato zusammen fürgeben, Den Donat zu lesen, Den Cato zu exponiren.“
- 33) LUTHER, Eine Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle; a.a.O.; S. 519.
- 34) WILHELM FLITNER, a.a.O.; S. 38.
- 35) Ebd.
- 36) Vergl. GEORG MERTZ, Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert; Heidelberg 1902, S. 167 f.
- 37) REINHOLD VORMBAUM, Die evangelischen Schulordnungen des sechzehnten Jahrhunderts. Gütersloh 1860; S. 17.
- 38) Ebd.; S. 23.
- 39) Ebd.; S. 34.
- 40) Ebd.; S. 44.
- 41) Ebd.; S. 263.
- 42) Ebd.; S. 264.
- 43) Ebd.; S. 25.
- 44) Ebd.; S. 32.
- 45) Ebd.; S. 38.

- 46) Vergl. GEORG MERTZ, a.a.O.; S. 172.
- 47) REINHOLD VORMBAUM, a.a.O.; S. 160.
- 48) Ebd.; S. 434.
- 49) Ebd.; S. 582.
- 50) Ebd.; S. 160.
- 51) S. ERNST CHRISTIAN HELMREICH, Religionsunterricht in Deutschland; Hamburg und Düsseldorf 1966, S. 37 f.
- 52) S. MERTZ, a.a.O.; Anhang: Die evangelischen Kirchen- und Schulordnungen im 16. Jahrhundert; S. 460.
- 53) Ebd.; S. 498.
- 54) VORMBAUM, a.a.O.; S. 225.
- 55) Ebd.; S. 233.
- 56) HELMREICH, a.a.O.; S. 38.
- 57) AUGUST HERMANN FRANCKE, Einfältiger Unterricht / wie man die H. Schrift zu seiner wahren Erbauung lesen solle / Für diejenigen, welche begierig sind, ihr gantzes Christenthum auff das theure wort GOTTES zu gründen / entworffen von M. August Hermann Francken; Halle 1694. Zitiert nach: AUGUST HERMANN FRANCKE, Werke in Auswahl; hrsg. von ERHARD PESCHKE, Berlin 1969, S. 217.
- 58) Ders., Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind; Halle 170. Ausgabe ERHARD PESCHKE, S. 131.
- 59) FRANCKE, Einfältiger Unterricht / wie man die H. Schrift zu seiner wahren Erbauung lesen solle; a.a.O., S. 216.
- 60) Ebd.; S. 218.
- 61) WILHELM FLITNER, a.a.O.; S. 38.
- 62) M. JOH. BUNO, ABC- und Lesebüchlein; Danzig 1650, S. 4. - Zitiert nach dem Faksimile bei JAKOB MUTH; a.a.O., S. 26.
- 63) Zit. bei KRUMBACH, S. 8.

- 64) DYRHENFURTH-GRAEBSCHE, a.a.O., S. 31.
- 65) JOANNES AMOS COMENIUS, Opera Didactica Omnia; Academia Scientiarum Bohemoslovenica; Prag 1957, Tomus I, S. 174 f. (Didactica Magna; Kap. 29): „Accurandum enim est, ut omnia hic puerilibus ingeniis sint accomodata, quae natura sua ad jucunda, jocosa, ludicra feruntur, a seriis et severis fere abhorrent. Ut ergo seria, olim serio profutura, & disci & facile atque jucunde disci possint, miscendum ubique est utile dulci, quo per illecebras quasi perpetuas trahantur & quo volumus pertrahantur ingenia. - Insigniantur etiam libelli hi titulis, qui suavitate juventutem alliciant simulque omnia contenta eleganter exprimant. Quales futuros spero ab hortorum, amoenissimae illius possessionis, generibus desumptos. Quia enim schola horto comparatur, quidui libellus primae classis dicatur Violarium, secundae Rosarium, tertiae Viridarium etc." - Übersetzung der Zitate nach der Ausgabe von ANDREAS FLITNER, Düsseldorf und München 1954, S. 196 f.
- 66) In der lateinisch-deutschen Ausgabe des Comenius-Instituts, hrsg. von DMITRIJ TSCHIZEWSKIJ, HEINRICH GEISSLER und KLAUS SCHALLER, Heidelberg 1960, S. 291 ff. - Die Bezeichnungen für die einzelnen Klassen lauten hier: Plantarium, Seminarium, Violarium, Rosarium, Viridarium und Sphinx puerilis oder Paradisus.
- 67) Pampaedia; S. 287 f.: „Constante sententiis selectissimis (e Scripturis et aliunde) gnomisque vernacula descriptis. Sententias enim a teneris disci, millenas etiam, maxime utile putamus."
- 68) Ebd.; S. 293: „Hic volet praesens Libellus praestare, ut Juventus Naturae discipuli fieri consuescant, etiam in conformandis ad honestatem Moribus."
- 69) „(1) Aquae superficies (nisi a Ventis impulsae) undique aequalis est, nulla pars alii praeminere quaerit. Imitentur homines, ut in quantum omnes ejusdem naturae sint, alii aliis se non praeferant. 2. Aqua quicquid attingit, humectat, hoc est aquositate sua inficit. Homo quicquid potest Humanitatis officiis afficiat. 3. Flumen aquas huc illuc urbes, pagos - irrigandos, ultro defert; eodem actu et seipsam (aqua) in vigore conservat (cum palustres - stando putrescant) et aliis usum praestet. Ita homo ad ministeria agilis diligitur, ignavus exosus est, fitque tandem inutilis sibi et aliis." (Ebd.)

- 70) Die beiden anderen Erkenntnisgründe sind die Welt des sinnlich Wahrnehmbaren (mundus totus, quatenus Sensibus patet) und die Vernunft (animus totus, quatenus Rationi patet).
- 71) Ebd.; S. 298: „Huc Anatomia tertii principii, Relevationis Divinae exterior.“
- 72) Ebd.; S. 302: „Hic Medullae Biblicae locus, quae ex ipsis Floribus Biblicis Hopfii (Sammlung biblischer Zitate von JOH. CHRIST. HOPF, Arnstadt 1645) formari potest ...“
- 73) Ebd.; S. 306: „Huc Aenigmatica Sacra et Moralia, Fabulae, Parabolae, Similitudinesque variae hac aetatula ...“
- 74) „... cruces ingeniorum in lusus ingenioru verti, & Lingua Latina tota (aliud veluti agendo) disci, & Rerum ad vitam necessarium notitia suaviter animis instellari, Mores ad harmoniam pulchre formari: & denique ad veram, realem, solidamque Eruditionem animi praeparari, possunt.“ (Opera Didactica Omnia; Tomus II, S. 833.)
- 75) „Qua in re si processui Naturae, gradatim sese a minoribus ad majora, ab humilioribus ad altiora, a ludicris denique ad seria, elevanti, obsecundamus multum lucratur, experientia teste.“ (Ebd.; S. 832.)
- 76) „Non res nos confundunt, quae artificio divino contextae ordinem suum servant, & in conspectu omnium explicant: sed fallunt nos, & intricant, vitiosi Conceptus nostri, Vocabulaque aut non recte rebus indita, aut non recte a Linguas discentibus percepta.“ (Ebd.; S. 438. - 1. Akt; 1. Szene.)
- 77) In der ersten Auflage des Orbis pictus sind diese Zitate nicht enthalten. Dies hat zu der Vermutung geführt, sie seien erst nachträglich von fremder Hand ohne Wissen des COMENIUS eingeschoben worden. HEINRICH GEISSLER (Comenius und die Sprache; Heidelberg 1959, S. 113 ff.) kommt bei Erörterung dieser Frage jedoch zu dem Ergebnis, daß die Bibelstellen höchstwahrscheinlich von COMENIUS selbst, zumindest nicht ohne seine Kenntnis und Billigung, eingefügt wurden.
- 78) A. COMENIUS, Orbis pictus, hrsg. von THEODOR TUPETZ; Prag, Wien und Leipzig 1896, S. 19. - Spr. Sal. Kap. 8; Vers 20 und 21.

- 79) HEINRICH GEISSLER, a.a.O.; S. 67.
- 80) HANS SCHEUERL, Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken.
In: Zeitschrift für Pädagogik, 5. Jahrg. Weinheim 1959, S. 215.
- 81) Ebd.
- 82) Vergl. KLAUS SCHALLER, Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert; Heidelberg 1962, S. 25 ff.
- 83) Ebd.; S. 29.
- 84) Ebd.
- 85) Orbis pictus; Praefatio: „libellus est, ut videtis, haut magnae molis: Mundi tamen totius & totius linguae Breviarum, plenus Picturis, Nomenclaturis, reru(m)q(ue) Descriptionibus.“
- 86) KLAUS SCHALLER, a.a.O.; S. 16.
- 87) Ebd.; S. 25.
- 88) Zit. bei KLAUS SCHALLER, a.a.O.; S. 17 f.
- 89) OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, Comenius und Basedow. In: Die Sammlung; 5. Jahrg. Göttingen 1950, S. 147 f.
- 90) Ebd.; S. 148.
- 91) Orbis pictus, S. 75: „Adamus, primus Homo, sexta die Creationis, a Deo, ad imaginem Dei, e gleba terrae; & Heva, prima Mulier, e comite viri, formati sunt.“
- 92) Ebd.; S. 307: „Ubi pii (justi) & Electi in Vitam aeternam, in locum Beatitudinis & novam Hierosolyma introibunt: Impii vero & Dammati cum Cacadaemonibus in Gehennam detrudentur, ibi aeternum cruciandi.“
- 93) Didactica Magna, Kap. 3: „Eodem igitur modo haec sub solo vita nihil nisi praeparatio est aeternae“ (Opera Didactica Omnia; Tomus I, S. 20).
- 94) Ebd.; S. 17: „Omnia, quae in hac vita agimus & patimur, ostendunt

nos finem ultimum hic non assequi; sed omnia nostra, ut & nos ipsos, alio tendere."

- 95) Ebd.; S. 20: „ ... ut nimirum anima corporis ministerio ea sibi, qvae futurae vitae usui sint, comparet."
- 96) SCHALLER, a.a.O.; S. 27.
- 97) BOLLNOW, Comenius und Basedow; S. 147.
- 98) SCHALLER, S. 322.
- 99) Ebd.; S. 27.
- 100) Ebd.; S. 322.
- 101) Vergl. SCHALLER, S. 99 f., und GEISSLER, S. 47.
- 102) Didactica Magna, Kap. 29: „ ... ut omnis spiritus magis magisq(ue) laudet Dominu(m)." (Opera Didactica Omnia; Tomus I, S. 172.)
- 103) Vergl. SCHALLER, a.a.O.; S. 96 ff.
- 104) Didactica Magna, Kap. 29: „Generalem nos intendimus institutionem, omnium qvi homines nati sunt, ad omnia humana." (Opera Didactica Omnia; Tomus I, S. 172.)
- 105) „Ergo non distrahendi tam mature, nec objicienda qvibusdam sibi prae caeteris complacendi aliosque prae se despectandi occasio." (Ebd.)
- 106) GEISSLER, a.a.O.; S. 60.
- 107) SCHALLER, a.a.O.; S. 105.
- 108) Vergl. ebd.; S. 99 und 103, sowie GEISSLER, S. 37.
- 109) S. GEISSLER, S. 126, und KRUMBACH, S. 12.
- 110) Vergl. JAN KVACALA, J.A. Comenius; Berlin 1914, S. 9 und 118. - In neuerer Zeit versuchte allerdings JOSEF HENDRICH nachzuweisen, daß COMENIUS die Schriften BÖHMES weder gekannt habe, noch mittelbar von ihnen beeinflusst worden sei. (Vergl. GEISSLER, a.a.O.; S. 172, Anmerkung 31.)

- 111) Die neue Lehrart. Pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes, hrsg. von ROBERT ALT; Berlin 1957, S. 50.
- 112) Didactica Magna, Lesergruß. - COMENIUS kannte die Raticianische Lehrkunst vermutlich aus den Schriften der beiden Mitarbeiter RATKES, JOACHIM JUNGIUS und CHRISTOPH HELVICUS.
- 113) Vergl. GEISLER, a.a.O.; S. 35 f.
- 114) Zit. bei CARL BUSSE, Geschichte der Weltliteratur; Bd. 2, Bielefeld und Leipzig 1913, S. 84.
- 115) S. GEISLER, a.a.O.; S. 121.
- 116) So schreibt HEINRICH GEISLER (a.a.O.; S. 48 f.): „Es entstand die Janua linguarum, ein für jedermann interessantes Lehrbuch, das in seiner Verknüpfung von Sach- und Sprachbelehrung etwas so Neues darstellte, daß sein genialer Autor schnell berühmt wurde. Von nun an war Comenius für die europäische Geisteswelt dadurch gekennzeichnet, daß er als der Verfasser von methodisch hervorragenden Lateinbüchern galt ... Im Gedächtnis der meisten seiner Zeitgenossen blieb er der große Sprachlehrer. Dies war freilich nur die eine Seite seines pädagogischen Werkes.“
- 117) Simplicissimus; 1. Buch, 10. Kapitel. - Grimmelshausens Werke, hrsg. von FELIX BOBERTAG, Berlin und Stuttgart o.J., Bd. 1, S. 32.
- 118) Vergl. CARL KEHR, Die Geschichte des Leseunterrichts. In: Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, hrsg. von CARL KEHR; Gotha 1879, Bd. 2, S. 355.
- 119) S. ebd.; S. 366.
- 120) In der Herzoglich Braunschweig-Wolfenbüttelschen Schulordnung von 1651 wird darüber Klage geführt, „daß erstlich dy Praeceptores so vyl zu iren Sold sich nicht zu erfreuen gehabt, davon sie nootdürftiges Essen und Trincken, zu gesweigen Kleider, und andere unendberliche Nootdurft nämen können. Zum andern, daß Sy keinen respect oder Eer, sondern hingegen lauter Spott, Veracht- und Beschimpffung, in Bürgerlichen conversationen und Zusammenkunften zu erwarten gehabt ... Welches dan der rechte Brunquel und Ursache ist, warum so wenig ingenia zu Schuldynsten Lust und Belibung tra-

gen, weniger dasjenige excoliren, und von Grund aus studiren, was zu gründlicher institution der Jugend dienet, sondern nur dyjenige, welche ihre gehoffte Beförderung, insonderheit zum Predig-Amt so bald nicht erlangen können, gleichwol auch kein Mittel, sich auf Universitäten oder sonst länger zu erhalten übrig haben, sich nur interims Weise an eine Schule begäben, und sich dahin gleichsam so lange nur verstecken und verbergen, bis Sy durch solche occasionen zum Predig-Ampt befördert, oder bis zu der Beförderung einen geringen Unterhalt haben mögen." (VORMBAUM, a.a.O.; Bd. 2, S. 410 f.)

121) Dies berichten JOHANNES VON DEN DRIESCH und JOSEF ESTERHUES aus dem Jahr 1722 (Geschichte der Erziehung und Bildung; Bd. 1, 5. Aufl. Paderborn 1960, S. 306). Zwar forderten viele Schulordnungen des 17. Jahrhunderts, wie z.B. die in Anmerkung 120 zitierte, daß zu Schulmeistern „keine Handwercker, auch nicht solche genommen werden sollen, welche nicht im Lesen und Schreiben, auch den ersten und niedrigsten principiis der lateinischen Sprache der Gestalt geübet, daß sy dy Kinder darin zu instituiren mächtig." (A. a.O.; S. 412.) Aber wie es selbst noch hundert Jahre später in Wahrheit stand, zeigt EBERHARD VON ROCHOWs Beschreibung der damaligen Volksschulen: „Die untauglichsten Menschen - größtenteils wahre Invaliden an Leib und Seele - besorgten diese wichtigsten, ersten Schulen. Kümmerliches Gehalt war ihr Lohn, elend ihre Wohnung und Lage; Hilfsmittel und Aufmunterung fehlten ganz, formularisches Auswendiglernen war ihre Tagesordnung." (Werke, Bd. 3; S. 190.)

122) VORMBAUM, Bd. 2, S. 226.

123) Ebd.; S. 229.

124) Ebd.; S. 231.

125) Gemeint ist die Fibel.

126) VORMBAUM, Bd. 2, S. 231.

127) Ebd.; S. 105.

128) Vergl. den ersten Abschnitt des vierten Kapitels.

- 129) S. HUBERT HETTER, Herkunft und Zusammenhang der Schulordnungen, Mainz 1965, S. 207; sowie KRUMBACH, a.a.O.; S. 9.
- 130) Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften früherer Zeiten, hrsg. von AUGUST ISRAEL und JOHANNES MÜLLER, Heft 10, Zschopau 1883; S. 105 f.
- 131) A.a.O.; S. 210.
- 132) Ebd.; S. 209.
- 133) Vergl. auch FERDINAND BÜNGER, Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches; Leipzig 1898, S. 55 ff.
- 134) Ebd.; S. 57.
- 135) Vergl. KRUMBACH, a.a.O.; S. 9.
- 136) HANS M. WOLFF, Die Weltanschauung der deutschen Aufklärung; Bern und München, 2. Aufl. 1963, S. 19.
- 137) Ebd.; S. 20.
- 138) Ebd.; S. 14.
- 139) Ebd.; S. 42.
- 140) Ebd.; S. 41 f.
- 141) CHRISTIAN THOMASII, Vernunft-Lehre (Einleitung; 1691); zit. bei HANS M. WOLFF, a.a.O.; S. 29.
- 142) WOLFF, a.a.O.; S. 42.
- 143) Ebd.; S. 32.
- 144) Ebd.; S. 30.
- 145) Vergl. den zweiten Abschnitt des nächsten Kapitels. - Den Begriff des „bildungsfeindlichen Bildungsideals“ verwendet HANS M. WOLFF, um das Paradoxon eines didaktischen Ansatzes zu kennzeichnen, dessen Intention es war, den Wissenstrieb nicht zu fördern, sondern zu frustrieren: „Das Bildungsideal der Frühaufklärung ist im Grunde bildungsfeindlich: Der Bürger soll intellektuell aufgeklärt

werden, jedoch nur um zu lernen, daß er kein Recht hat, sich mit geistigen Dingen zu befassen." (A.a.O.; S. 99.)

- 146) Vergl. PAUL HAZARD, Die Herrschaft der Vernunft; Hamburg 1949, S. 297 ff.
- 147) Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften; hrsg. von FRITZ JONAS und FRIEDRICH WIENECKE, Berlin 1907 ff., Bd. 1, S. 4.
- 148) Ebd.; Bd. 4, S. 41.
- 149) Ebd.
- 150) JOHANN BERNHARD BASEDOW, Vorstellung an Menschenfreunde; § 20. Zit. nach: BASEDOW, Ausgewählte pädagogische Schriften, hrsg. von ALBERT REBLE, Paderborn 1965, S. 22.
- 151) Ebd.; § 22 (Ausgabe ALBERT REBLE, S. 24).
- 152) BASEDOW, Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker; 2. Aufl. Leipzig 1771, 3. Kap., S. 17 f.
- 153) FRANCKE, Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind; XVIII - XXI (Ausgabe ERHARD PESCHKE, S. 147-150).
- 154) A.a.O.; S. 75 ff.
- 155) Ohne Angabe des Herausgebers. KRUMBACH vermutet diesen in JOHANN JULIUS HECKER, dem Gründer der Berliner königlichen Realschule, in deren Verlag das Buch erschienen ist (a.a.O.; S. 28). BÜNGER hingegen bezweifelt HECKERS Herausgeberschaft und nennt statt seiner dessen Mitarbeiter JOHANN FRIEDRICH HÄHN, seit 1759 Generalsuperintendent zu Stendal.
- 156) Diese Muster sind vor allem der Spectator, hrsg. von JOSEPH ADDISON und RICHARD STEELE, London 1711/12 und 1714, und das Magasin des enfants ou dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves der Mme LE PRINCE DE BEAUMONT, 1758.

- 157) CHRISTIAN FELIX WEISSEs Selbstbiographie; hrsg. von CHRISTIAN ERNST WEISSE und SAMUEL GOTTLÖB FRISCH, Leipzig 1806, S. 190 f. - S. auch LUDWIG GÖHRING, Die Anfänge der deutschen Jugendliteratur im 18. Jahrhundert, Nürnberg 1904.
- 158) WEISSE, Selbstbiographie; S. 186 f.
- 159) Ebd.; S. 188.
- 160) CHRISTIAN FELIX WEISSE, Der Kinderfreund. Ein Wochenblatt. Erster Theil; Tübingen 1778, S. 8.
- 161) Ebd.; S. 9 f.
- 162) Ebd.; S. 18.
- 163) Ebd.; S. 24.
- 164) Ebd.; S. 25.
- 165) ROCHOW, a.a.O.; Bd. 1, S. 355: Besprechung des Kinderfreundes in den Berichten der allgemeinen Buchhandlung der Gelehrten; Dessau und Leipzig 1781.

ZWEITES KAPITEL

DAS MORALISCHE LESEBUCH

1. „DER KINDERFREUND“

- 1) Der Brief ist undatiert. Aus einer Bemerkung im Text, die sich auf den Dienstantritt des Kantors LINDEMANN „mit dem neuen Jahre“ bezieht, ist zu vermuten, daß er Ende 1773 geschrieben wurde; jedenfalls aber vor dem 24. März 1774, da dieser Termin im selben Zusammenhang als ein zukünftiger erwähnt wird. Möglicherweise beantwortete ROCHOW mit diesem Briefe ein Schreiben ZEDLITZ' vom 26. Dezember 1773.
- 2) ROCHOW, Bd. 4, S. 55.
- 3) Ebd.
- 4) Ebd.

- 5) Andere Lesart: „zu dünn“.
- 6) ROCHOW, Bd. 4, S. 87: An ZEDLITZ, ohne Datumsangabe.
- 7) ROCHOW, Bd. 1, S. 134: Vorbericht zum Kinderfreund.
- 8) „ ... und kann anstatt ‚Der Bauernfreund‘ auch wohl ‚Der Kinderfreund‘ heißen, weil er den größten Teil nützlicher Kenntnisse berührt und den Stadtkindern einige Kenntnisse des platten Landes auch nicht schaden.“ (ROCHOW an seinen Verleger NICOLAI; a.a.O., Bd. 4, S. 59.)
- 9) ROCHOW, Bd. 1, S. 134: Vorbericht zum Kinderfreund.
- 10) ROCHOW, Bd. 4, S. 265: An ISAAK ISELIN, 12. Juni 1780.
- 11) Ebd.
- 12) Ebd.
- 13) ROCHOW, Bd. 1, S. 1 ff.
- 14) KARL FRIEDRICH RIEMANN, Beschreibung der VON ROCHOWschen Lehrart in Volksschulen, verglichen mit der PESTALOZZIschen; Berlin und Stettin, 4. Aufl. 1809, S. 4.
- 15) ROCHOW, Bd. 1, S. 3 f.
- 16) Vergl. den Briefwechsel in ROCHOW, Bd. 4, S. 97, 124 und 127 f.
- 17) S. ebd.; S. 130: ROCHOW an ZEDLITZ, im Januar 1776.
- 18) CHRISTIAN WOLFF, Vernünftige Gedanken von der Menschen Thun und Lassen; Halle 1720, Kap. 1, § 7.
- 19) Es handelt sich um das geistliche Gedicht Bitten des von ihm hochgeschätzten GELLERT.
- 20) ROCHOW, Bd. 1, S. 141:

Viel Böses seh ich als ein Kind,
Und Böses lernet man geschwind.
Behüt, o Gott, mich jeden Tag,
Daß ich nichts Böses lernen mag!

- 21) Ebd.; S. 152 und 153.
- 22) S. ROCHOW, Bd. 4, S. 265: An ISAAK ISELIN, 12. Juni 1780.
- 23) Ebd.; S. 223: An ZEDLITZ, April 1779.
- 24) ROCHOW, Bd. 1, S. 300.
- 25) ROCHOW, Bd. 4, S. 224: An ISAAK ISELIN, 26. April 1779.
- 26) ROCHOW, Bd. 1, S. 227 ff.: Kinderfreund II; Nr. 37 bis 46.
- 27) Ebd.; S. 276 ff.: Kinderfreund II; Nr. 88 bis 99.
- 28) Ebd.; S. 142: Kinderfreund I; Nr. 5.
- 29) Ebd.; S. 144: Kinderfreund I; Nr. 7.
- 30) Ebd.; S. 147: Kinderfreund I; Nr. 14.
- 31) Ebd.; S. 171: Kinderfreund I; Nr. 56.
- 32) Sie sind in der letzten zu ROCHOWs Lebzeiten erschienenen Auflage nicht mehr enthalten: „Aus Achtung für die jetzt weit gebildeteren Lehrer als zur Zeit der ersten Ausgabe des Kinderfreundes steht unter diesen Geschichten keine Nutzenanwendung oder Lehre. Denn es ist gut für Lehrer und Kinder, diese selbst zu entwickeln und zu finden.“ (ROCHOW, Bd. 3, S. 336.)
- 33) ROCHOW, Bd. 1, S. 143: Kinderfreund I; Nr. 5.
- 34) Ebd.; S. 174: Kinderfreund I, Nr. 61. ROCHOW zitiert hier aus GELLERTs Moralischen Vorlesungen (1. Abt.; 5).
- 35) Ebd.; S. 159: Kinderfreund I; Nr. 34.
- 36) Ebd.; S. 207: Kinderfreund II; Nr. 8.
- 37) Ebd.; S. 222: Kinderfreund II; Nr. 29.
- 38) Ebd.; S. 254: Kinderfreund II; Nr. 60.
- 39) Ebd.; S. 255: Kinderfreund II; Nr. 62.
- 40) ROCHOW, Bd. 1, S. 7.

- 41) JOHANN CHRISTOPH GOTTSCHED, Versuch einer Critischen Dichtkunst vor die Deutschen, Leipzig 1730; 1. Teil, Kap. 4; S. 133.
- 42) ROCHOW, Bd. 1, S. 162: Kinderfreund I; Nr. 41.
- 43) Ebd.; S. 163: Kinderfreund I; Nr. 42.
- 44) Ebd.; S. 166: Kinderfreund I; Nr. 49.
- 45) Ebd.; S. 243: Kinderfreund II; Nr. 48.
- 46) Ebd.; S. 171: Kinderfreund I; Nr. 56.
- 47) Ebd.; S. 141: Kinderfreund I; Nr. 3.
- 48) Ebd.; S. 227: Kinderfreund II; Nr. 37.
- 49) Ebd.; S. 265: Kinderfreund II; Nr. 75.
- 50) Vergl. Kinderfreund II; Nr. 35: Die schädliche Erbschaft, und Nr. 60: Naher Vorteil bringt oft entfernten Schaden. Andere Stücke, an denen diese Struktur besonders deutlich wird, sind I; Nr. 14 und 49, sowie II; Nr. 51.
- 51) ROCHOW, Bd. 1, S. 157: Kinderfreund I; Nr. 31.
- 52) ROCHOW, Geschichte meiner Schulen. - A.a.O.; Bd. 3, S. 15.
- 53) ROCHOW, Bd. 1, S. 16.
- 54) ROCHOW, Handbuch in katechetischer Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen. - A.a.O.; Bd. 2, S. 13 und S. 11.
- 55) Ebd.
- 56) ROCHOW, Bd. 4, S. 248 (6. Dezember 1779).
- 57) JOHANN JAKOB BREITINGER, Critische Dichtkunst, Zürich 1740; S. 5. - Vergl. auch MARGARETE LUTZ, Der Erzieher Johann Peter Hebel, Heidelberg 1964; S. 13 ff.
- 58) ROCHOW, Bd. 2, S. 13.
- 59) Ebd.; S. 21.

- 60) Schon der Versuch eines Schulbuches (1772) enthält zwei Kapitel über Ursache und Wirkung sowie Wahrheit, Gewißheit, Wahrscheinlichkeit, Irrtum. In den späteren Schriften Katechismus der gesunden Vernunft (1790) und Materialien zum frühen Unterricht in Bürger- und Industrieschulen (1797) bringt ROCHOW seine Bemühungen um eine leichtverständliche Kategorienlehre für Volksschüler zum Abschluß.
- 61) ROCHOW, Bd. 1, S. 149: Kinderfreund I; Nr. 17.
- 62) ROCHOW, Bd. 2, S. 15.
- 63) Vergl. ROCHOW, Bd. 1, S. 103: „Er hat den Menschen nicht zum Zorn (Unglück), sondern zum Segen (Glück) erschaffen, und je mehr Vollkommenheit, je mehr Glückseligkeit.“
- 64) ROCHOW, Bd. 2, S. 57.
- 65) Ebd.; S. 12.
- 66) Ebd.; S. 23 f.
- 67) Ebd.; S. 223.
- 68) ROCHOW, Bd. 1, S. 3: Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute (Einleitung).
- 69) Ebd.; S. 4.
- 70) ROCHOW, Bd. 1, S. 97: Stoff zum Denken über wichtige Angelegenheiten des Menschen; 1. Abschnitt.
- 71) Ebd.; S. 100.
- 72) Ebd.; S. 97.
- 73) ROCHOW, Bd. 2, S. 198: Berichtigungen, Erster Versuch.
- 74) ROCHOW, Bd. 4, S. 122: An NÖSSELT, 4. November 1775.
- 75) ROCHOW, Bd. 1, S. 279 f.: Kinderfreund II; Nr. 89. - Vergl. auch Bd. 4, S. 122: „Das Predigen von den Gerechten, daß sie es gut haben, weil sie die Früchte ihrer Werke genießen werden, ist zwar biblisch, aber leider nicht orthodox. Der gemeine Menschenverstand

fühlt die Wahrheit dieser Folgerung; es wäre daher höchst nützlich, mehr dergleichen Texte zu wählen, als gewöhnlich geschieht." (An NÖSSELT, 4. November 1775.)

76) ROCHOW, Bd. 1, S. 283: Kinderfreund II; Nr. 90.

77) Ebd.; S. 155: Kinderfreund I; Nr. 26.

78) Ebd.; S. 276: Kinderfreund II; Nr. 77.

79) Ebd.; S. 41: Versuch eines Schulbuches; Kap. 7.

80) Ebd.; S. 276: Kinderfreund II; Nr. 77.

81) ROCHOW, Bd. 2, S. 365.

82) ROCHOW, Bd. 4, S. 121: An NÖSSELT, 4. November 1775.

83) HAZARD, Die Herrschaft der Vernunft, S. 239: „Da andererseits die Natur Vernunft ist, hat sie zwischen allen erschaffenen Dingen vernünftige Beziehungen vorgesehen. Das Gute besteht darin, daß man sich dieser Beziehungen bewußt ist und ihnen folglich Gehorsam leistet; das Böse ist die Unkenntnis dieser Beziehungen, der Ungehorsam ihnen gegenüber: im Grunde ist das Verbrechen stets ein Fehlschluß. Die Logiker zögern nicht, aus diesem Prinzip die äußersten Konsequenzen zu ziehen: wenn jemand ein Pferd stiehlt, begeht er bezüglich dieses Pferdes einen Irrtum, da er nicht begriffen hat, daß dies Pferd das Eigentum eines andern Menschen war. Wäre seine Einsicht besser, so würde er nicht stehlen.“

84) ROCHOW, Bd. 3, S. 82: Summarium oder Menschen-Katechismus in kurzen Sätzen.

85) ROCHOW, Bd. 1, S. 149: Kinderfreund I; Nr. 17.

86) Ebd.; S. 175: Kinderfreund I; Nr. 63.

87) Ebd.; S. 212: Kinderfreund II; Nr. 15.

88) Ebd.; S. 168: Kinderfreund I; Nr. 51.

89) Ebd.; S. 222: Kinderfreund II; Nr. 30.

90) Ebd.; S. 256: Kinderfreund II; Nr. 64.

- 91) Ebd.; S. 143: Kinderfreund I; Nr. 6.
- 92) Ebd.; S. 250: Kinderfreund II; Nr. 55.
- 93) Ebd.; S. 215: Kinderfreund II; Nr. 17.
- 94) Ebd.; S. 177: Kinderfreund I; Nr. 65.
- 95) Ebd.; S. 215: Kinderfreund II; Nr. 17.
- 96) Ebd.; S. 230 ff.: Kinderfreund II; Nr. 41 ff.
- 97) Vergl. ROCHOW, Bd. 3, S. 7: Geschichte meiner Schulen.
- 98) ROCHOW, Bd. 1, S. 242: Kinderfreund II; Nr. 46.
- 99) Ebd.; S. 227: Kinderfreund II; Nr. 37.
- 100) Ebd.; S. 228: Kinderfreund II; Nr. 38.
- 101) Ebd.; S. 242: Kinderfreund II; Nr. 46.
- 102) Ebd.; S. 183: Kinderfreund I; Nr. 72.
- 103) Ebd.; S. 208: Kinderfreund II; Nr. 9.
- 104) ROCHOW, Bd. 2, S. 104: Über Simplicität.
- 105) ROCHOW, Bd. 3, S. 137: Meine Gedanken über die Benutzung des eudämonistischen und Kantischen Lehrgebäudes.
- 106) Ebd.
- 107) ROCHOW, Bd. 3, S. 161: Über die Eudämonistik in Lehrbüchern für die Jugend.
- 108) Ebd.; S. 138.
- 109) Ebd.; S. 163: Wo und wie schließt sich an das eudämonistische das Kantische Lehrsystem an.
- 110) ROCHOW, Bd. 1, S. 253: Kinderfreund II; Nr. 57.
- 111) ROCHOW, Bd. 2, S. 396: Berichtigungen, Zweiter Versuch.
- 112) ROCHOW, Bd. 1, S. 173: Kinderfreund I; Nr. 60. Vergl. auch ebd.,

S. 150 und S. 194 (Kinderfreund I; Nr. 19 und Nr. 79).

- 113) Gemeint ist: in diesem Leben.
- 114) ROCHOW, Bd. 4, S. 110: An NÖSSELT, 16. September 1775.
- 115) ROCHOW, Bd. 2, S. 201: Berichtigungen, Erster Versuch.
- 116) ROCHOW, Bd. 4, S. 110.
- 117) ROCHOW, Bd. 2, S. 199.
- 118) ROCHOW, Bd. 1, S. 104: Stoff zum Denken über wichtige Angelegenheiten des Menschen. 2. Abschnitt.
- 119) ROCHOW, Bd. 4, S. 121: An NÖSSELT, 4. November 1775.
- 120) ROCHOW, Bd. 1, S. 104.
- 121) ROCHOW, Bd. 2, S. 201.
- 122) ROCHOW, Bd. 2, S. 14: Handbuch in katechetischer Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen.
- 123) DIETRICH an ROCHOW, 5. Dezember 1778: „Lassen sich also Ew. es immerhin gefallen, in der Reihe der Pelagianer nach dem PELAGIUS gesetzt zu werden, da Sie so würdige Vorgänger in diesem Stück haben, und da es, wie mich dünkt, großes Verdienst ist, eine Theorie zerstören zu helfen, die im Grunde Blasphemie ist. Denn ich kann mir in der Tat nichts Gott Unanständigeres denken, als daß er Menschen zur Verantwortung ziehen sollte, daß sie das nicht gewollt, was sie doch nicht haben wollen können.“ (ROCHOW, Bd. 4, S. 216.)
- 124) D.h.: „kein geringerer“.
- 125) ROCHOW, Bd. 4, S. 224 (26. April 1779).
- 126) ROCHOW, Bd. 2, S. 233.
- 127) ROCHOW, Bd. 1, S. 298: Kinderfreund II; Nr. 100.
- 128) Ebd.; S. 175: Kinderfreund I; Nr. 62.
- 129) Ebd.; S. 299: Kinderfreund II; Nr. 100.

- 130) Ebd.; S. 309: Kinderfreund II; Nr. 106.
- 131) Ebd.; S. 174: Kinderfreund I; Nr. 62.
- 132) Ebd.
- 133) Ebd. - Vergl. HAZARD, a.a.O.; S. 52: „Es war zudem ein Glück, das sich berechnen ließ. So und so viel entfällt auf das Unglück, zu- gegeben, aber so und so viel auf das Gute: also überwiegt das Gu- te. Sogar mathematische Berechnungen werden vorgenommen. Man zie- he die Summe aller Vorteile des Lebens und die Summe der unver- meidlichen Übel; zieht man die zweite Summe von der ersten ab, so wird man finden, daß man einen Gewinn übrig behält ...“

2. DER BÜRGERLICHE RATIONALISMUS IM LESEBUCH DER AUFKLÄRUNG

- 1) HANS M. WOLFF, Die Weltanschauung der deutschen Aufklärung; S. 45.
- 2) ROCHOW, Bd. 4, S. 177: An ZEDLITZ, 10. Dezember 1776.
- 3) ROCHOW, Bd. 1, S. 320: Vom Nationalcharakter durch Volksschulen, 3. Abschnitt.
- 4) ROCHOW, Bd. 4, S. 177.
- 5) Kabinettsorder FRIEDRICHS II. an den Minister VON ZEDLITZ vom 5. September 1779. (S. ROCHOW, Bd. 1, S. 347.)
- 6) „Cosmopolite enthousiaste“. - Dies die Äußerung des Ministers vor der Berliner Akademie der Wissenschaften, die zu einer mehrjähri- gen Verstimmung zwischen den beiden Männern führte. Vergl. insbe- sondere das mehrfach zitierte Schreiben ROCHOWs vom 10. Dezember 1776 (Bd. 4, S. 175 ff.).
- 7) Vergl. ROCHOW, Bd. 2, S. 319 ff.: Berichtigungen, Zweiter Versuch.
- 8) Ebd.; S. 325.
- 9) Ebd.; S. 320.
- 10) Ebd.; S. 321.
- 11) ROCHOW, Bd. 3, S. 220: Versuch eines Schulbuches für Kinder der

Landleute; revidierte Fassung des Vorberichtes zur ersten Auflage.

- 12) ROCHOW, Bd. 1, S. 181: Kinderfreund I; S. 70.
- 13) ROCHOW, Bd. 4, S. 177: An ZEDLITZ, 10. Dezember 1776.
- 14) ROCHOW, Bd. 3, S. 220.
- 15) ROCHOW, Bd. 4, S. 177: An ZEDLITZ, 10. Dezember 1776.
- 16) ROCHOW, Bd. 3, S. 220.
- 17) PAUL HAZARD, a.a.O.; S. 52.
- 18) Vergl. HANS M. WOLFF, a.a.O.; Erster Teil.
- 19) Ebd.; S. 30.
- 20) Ebd.; S. 58.
- 21) Vergl. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, Wesen und Wandel der Tugenden. Frankfurt/M. 1958; S. 31 ff.
- 22) HANS M. WOLFF, a.a.O.; S. 19. - Vergl. auch S. 10: „Die deutsche Aufklärung ist, in ausgesprochenem Gegensatz zu der zeitgenössischen Bewegung Frankreichs, grundsätzlich eine unpolitische Bewegung, die, insofern sie sich überhaupt mit Politik befaßt, allein auf Vermehrung der landesfürstlichen Gewalt und auf Verminderung des Einflusses der ständischen Vertretungen drängt ... "
- 23) PAUL HAZARD, a.a.O.; S. 255 f.: „Wie man in der Wissenschaft das Weltall in der großen Stufenleiter der Geschöpfe geordnet sah, auf der jedes Tier, jede Pflanze und jeder Stein seinen rechtmäßigen und unwandelbaren Platz hatte ..., glaubte man auch, daß nur die Unveränderlichkeit der Klassen das gewährleisten könne, was man die Fortdauer der Gesellschaft nannte. Die Klassen stellten hier die Stufen der Leiter und die Felder des Schachbretts dar. Sie hielten die Ordnung aufrecht; wer sie umstürzen wollte, würde dadurch zugleich dem Willen des Himmels trotzen und das Glück der Menschen gefährden."
- 24) PAUL HAZARD, a.a.O.; S. 255.
- 25) Vergl. HANS M. WOLFF, a.a.O.; S. 166.

- 26) PAUL HAZARD, a.a.O.; S. 370 f.
- 27) ROCHOW, Bd. 2, S. 40: Katechismus der gesunden Vernunft; Vorbericht.
- 28) ROCHOW, Bd. 2, S. 20: Handbuch in katechetischer Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen.
- 29) ROCHOW, Bd. 3, S. 208: Über Lehre, deren Wert und darauf zu gründende Wertschätzung des Lehrers.
- 30) ROCHOW, Bd. 3, S. 168: Noch ein Wort über die Verbesserung der Landschulen.
- 31) Kopenhagen 1773.
- 32) Vergl. ROCHOW, Bd. 3, S. 517. In dem dort abgedruckten Briefe RESEWITZ' an den Verleger NICOLAI heißt es: „Ich habe mich sehr gefreut zu erfahren, daß Herr VON ROCHOW der Verfasser des Schulbuches ist. Ich kenne ihn persönlich und habe ihn immer hochgeschätzt und schätze ihn nun noch höher, weil er aus Achtung für die Menschheit sich einer solchen Arbeit unterzogen hat und von solchem Eifer beseelt ist, sie nicht allein zu verbessern, sondern auch durch sein Vermögen tätig ist, auf seinen Gütern einen verbesserten Unterricht einzuführen, um die Bauernseelen, die ebensowohl Seelen sind als die unsrigen, zum Gebrauch des gesunden Verstandes zu erheben ...“
- 33) FRIEDRICH GABRIEL RESEWITZ, Erziehung des Bürgers; S. 64.
- 34) ROCHOW, Bd. 4, S. 176. Es handelt sich um den schon mehrfach zitierten wichtigen Brief vom 10. Dezember 1776; in ihm heißt es weiter: „Dafür aber können wir nicht, daß es gewisse Wörter gibt, die in der Metaphysik etc. ebenso wichtig, als im gemeinen Leben sind. Als: Wahrheit, Irrtum, Ursach, Wirkung, Absicht, Mittel, Zweck etc. Wie gerne würden wir Unterricht annehmen, alle diese Wörter gar zu vermeiden, oder sie unberichtigt und unbestimmt im Unterricht zu brauchen, und doch nützlich zu lehren! Es ist also wohl eigentlich kein Unterricht in der Metaphysik zu nennen, wenn im Unterricht solche Wörter und Begriffe, deren Verstand oder Mißverstand dem gemeinsten Menschen höchst wichtig ist, gelegentlich berichtet werden, die auch in der Metaphysik wichtig sind. Bloß die Verwechslung von Zweck

und Mittel würde den Fehler ausmachen."

- 35) ROCHOW, Bd. 4, S. 173: An ZEDLITZ in Beantwortung von dessen Schreiben vom 5. Dezember 1776.
- 36) Vergl. Kap. 1, Anmerkung 145).
- 37) ROCHOW, Bd. 4, S. 174, Anmerkung 2).
- 38) So HANS BODMER in einem Brief an JOHANNES MEISTER; ref. bei HANS M. WOLFF, a.a.O.; S. 64.
- 39) Vergl. HANS M. WOLFF, a.a.O.; S. 43: „Eine bürgerliche Ethik muß eine Tat-Ethik sein, eine Ethik des Nächstendienstes, während die Forderung eines reinen, durch Liebe allein bestimmten Willens zu einer Geringachtung des Handelns und zu einer vom bürgerlichen Standpunkt aus gefährlichen Überschätzung der Innerlichkeit führt."
- 40) ROCHOW, Bd. 1, S. 257: Kinderfreund II, Nr. 51.
- 41) Ebd.; S. 257: Kinderfreund II, Nr. 65.
- 42) Ebd.; S. 171 f.: Kinderfreund I, Nr. 57.
- 43) ROCHOW, Bd. 2, S. 367: Berichtigungen, Zweiter Versuch.
- 44) Vergl. ROCHOW, Bd. 1, S. 261 ff.: Kinderfreund II, Nr. 72.
- 45) ROCHOW, Bd. 1, S. 100: Stoff zum Denken über wichtige Angelegenheiten des Menschen. Erster Abschnitt.
- 46) ROCHOW, Bd. 3, S. 104: Zusätze zu dem Summarium oder Menschen-Katechismus, 11.
- 47) HANS M. WOLFF, a.a.O.; S. 44.
- 48) ROCHOW, Bd. 2, S. 373: Berichtigungen, Zweiter Versuch.
- 49) TACITUS, Germania XIX; von ROCHOW, Bd. 2, S. 226 und Bd. 3, S. 109 zitiert. - Vergl. auch HANS M. WOLFF, a.a.O.; S. 53: „Des Menschen Ruhm liegt nicht in großen und schweren Opfern, die letzten Endes doch nur aus den egoistischen Trieben entspringen und daher die Sündhaftigkeit eher verschärfen als mildern, sondern in dem systematischen Leben, das sich weniger auf ein bewußtes Streben nach

Tugend denn auf eine gewohnheitsmäßige Erfüllung der Pflichten des Alltags gründet; nur dieses systematische Leben kann den Menschen davor schützen, seinem verdorbenen Willen zum Opfer zu fallen und seinen eigenen Nutzen über den anderer zu setzen."

50) ROCHOW, Bd. 1, S. 298: Kinderfreund II, Nr. 100.

51) Vergl. BOLLNOW, a.a.O.; S. 32 ff.

52) ROCHOW, Bd. 1, S. 292: Kinderfreund II, Nr. 98.

53) Ebd.; S. 211: Kinderfreund II, Nr. 13.

54) HERMAN NOHL, Der Bürger. In: Die Sammlung, hrsg. von OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, WILHELM FLITNER, HERMAN NOHL und ERICH WENIGER. Göttingen, 1. Jahrg. 1945/46, S. 95.

3. DAS LESEBUCH IM GEFOLGE VON ROCHOWS „KINDERFREUND“

- 1) KARL TRAUGOTT THIEME, Gutmann oder der Sächsische Kinderfreund. 1. Aufl. Leipzig 1793. Zitiert nach der 3. verbesserten Auflage 1802, S. 192.
- 2) Dies erklärte JOHANN STUVE in seiner Schrift Über das Schulwesen; Züllichau 1783.
- 3) FERDINAND BÜNGER nennt in seiner Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches (S. 219 ff.) ein Lesebuch zum Gebrauch in niederen Stadt- und Garnisonschulen von D.E. MÖRSCHER (Berlin 1780), ferner Beispiele zur Ermunterung, ein Lesebuch für Soldatenschulen (Berlin 1798) und ein Vaterländisches Lesebuch für Land- und Soldatenschulen (Berlin 1799). Da es mir unmöglich war, eines derselben zu beschaffen, verweise ich auf BÜNGERs Darstellung in dem oben genannten Werke.
- 4) Ebd.; S. 220.
- 5) W. KRÜGER, Lesebuch für vaterländische Elementarschulen und zum Privatgebrauch. Berlin 1800.
- 6) HEINRICH CHRISTOPH SOLDAN, Neues allgemeines deutsches Lesebuch

für Bürger- und Landschulen und für den häuslichen Unterricht.
Weißenfels 1801.

- 7) LEOPOLD CHIMANI, Vater Traugott im Kreise seiner guten Kinder.
Wien 1818.
- 8) RUDOLF CHRISTOPH LOSSIUS, Meister Liebreich; ein nützliches Lese-
buch für Volksschulen und bürgerliche Familien. 3 Teile, Gotha
1800 und 1801.
- 9) JAKOB GLATZ, Vater Trautmann; ein Lesebuch zunächst für Bürger-
schulen, auch bei dem Privatunterricht brauchbar. Schnepfenthal
1803.
- 10) S. Anmerkung 1 dieses Abschnitts.
- 11) Vergl. KRUMBACH, S. 39.
- 12) HEINRICH FECHNER, Die Geschichte des Volksschul-Lesebuches; in:
Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, hrsg.
von CARL KEHR, Bd. 2, Gotha 1879, S. 452 f.
- 13) Vergl. ROCHOWs Einleitung zum Versuch eines Schulbuches für Kinder
der Landleute (Bd. 1, S. 1 ff.) sowie seine Geschichte meiner
Schulen (Bd. 3, S. 7 ff.).
- 14) Vergl. BÜNGER, S. 226 f.
- 15) Ein ausführliches Beispiel einer moralischen Erzählung für künftige
Dienstboten bringt BÜNGER, a.a.O.
- 16) PHILIPP WACKERNAGEL, Deutsches Lesebuch; Stuttgart 1843.
- 17) Dieser war der Verfasser der gegen GOETHEs Roman und das „Werther-
fieber“ gerichteten Freuden des jungen Werther (Berlin 1775).
- 18) ROCHOW, Bd. 4, S. 83: An NICOLAI, 24. Januar 1775.
- 19) A.a.O.; S. 20.
- 20) Vergl. MARGARETE LUTZ, Der Erzieher Johann Peter Hebel, Heidelberg
1964.

Hannover vom 29. Dezember 1871; bekanntgemacht im Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen vom gleichen Jahre, S. 759.

- 22) Ein ausführliches Verzeichnis der Nachdrucke, Bearbeitungen und Übersetzungen des Kinderfreund findet man bei ROCHOW, Bd. 3, S. 503 ff.
- 23) BÜNGER, S. 154.
- 24) Nach FECHNER, S. 451.
- 25) KRUMBACH, S. 22.

DRITTES KAPITEL

DAS GEMEINNÜTZIGE LESEBUCH

- 1) Schleswig und Flensburg 1810.
- 2) Halle 1811.
- 3) 1823.
- 4) 1825.
- 5) 1820.
- 6) A.a.O.; S. 455.
- 7) BÜNGER (S. 568 f.) bringt - bereits aus sekundärer Quelle - folgende Inhaltsangabe dieses offenbar schon 1898 verschollenen Lesebuches: Kurze Anweisung zum deutschen und lateinischen Lesen (gemeint ist: zum Lesen der deutschen und lateinischen Schrift), das jüdische Alphabet, die Grundartikel des Judentums, sehr lehrreiche Fabeln, Andachtsübungen eines Weltweisen, Sittensprüche und Sprichwörter aus dem Talmud, Beispiele von Tugenden und Lastern, guten und schlechten Gesinnungen.
- 8) A.a.O.; S. 42. Gemeint ist das 18. Jahrhundert.
- 9) FRIEDRICH PHILIPP WILMSEN, Die Unterrichts-Kunst. 3. verbesserte und stark vermehrte Aufl. Berlin 1826, S. 166 f.

- 10) THIEME, a.a.O.; S. VII (Erster Teil, Vorrede).
- 11) Der Schulfreund, ohne Verfasserangabe München 1825, S. 2.
- 12) So rühmt schon ANTON FRIEDRICH BÜSCHING, der den Kinderfreund bald nach seinem Erscheinen rezensierte: „Alle Lehren sind teils in Lieder, teils und vornehmlich in Erzählungen eingekleidet, welches ein reizendes Mittel ist, ihnen Eingang zu verschaffen.“ (Zitiert bei FECHNER, S. 450.)
- 13) WILMSEN, Unterrichts-Kunst; S. 177.
- 14) RIEMANN, Beschreibung der VON ROCHOWschen Lehrart; S. 106.
- 15) Vergl. HERWIG BLANKERTZ, Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf 1963, 2. Kapitel: Die utilitaristische Berufsbildungstheorie der Aufklärungspädagogik, S. 28 - 71.
- 16) JOACHIM HEINRICH CAMPE, Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichtes unter den menschlichen Kräften, in: Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, hrsg. von J.H. CAMPE; Bd. 3, Hamburg 1785, S. 325 und S. 350.
- 17) BLANKERTZ, a.a.O.; S. 58.
- 18) THIEME, Gutmann; Zueignung.
- 19) JOHANN STUVE, Über das Schulwesen; S. 112.
- 20) JOHANN GOTTHILF LORENZ, Lesebuch für die Jugend der Bürger und Handwerker, zum Gebrauch in Schulen und beim häuslichen Unterricht nach dem Muster des Rochowischen Lesebuchs für Landschulen. Leipzig 1785.
- 21) Nach FECHNER, S. 456 ff.
- 22) FRIEDRICH PHILIPP WILMSEN, Der Brandenburgische Kinderfreund; Berlin 1800. - Ders., Der deutsche Kinderfreund; Berlin 1801.
- 23) WILMSEN, Der deutsche Kinderfreund, Vorrede. Zitiert nach der 46. Auflage, Berlin 1818.
- 24) Die

- 25) THIEME, Gutmann oder der Sächsische Kinderfreund. Dritter und vierter Teil, posthum hrsg. von I.G. GRUBER, Leipzig 1803; Vorrede, S. XIII. Der Herausgeber zitiert hier aus Randnotizen, die er in THIEMEs hinterlassenem Manuskript fand.
- 26) Ebd.; S. XIV f.
- 27) Gemeint ist, wie aus THIEMEs Ausführungen klar hervorgeht, nicht stoffliche, sondern kategoriale Vollständigkeit. Seine Lesebuchkonzeption bietet also einen sehr frühen, offenbar noch nirgends vermerkten Ansatz „kategorialer Bildung“.
- 28) Ebd.; S. XV.
- 29) JOHANN FERDINAND SCHLEZ, Handbuch für Volksschullehrer, enthaltend den Denkfreund mit einem reichen Vorrathe von Zugaben für den Schulgebrauch. 4. Abschnitt; Vorbericht zur 1. Auflage - Zitiert nach der 2. verbesserten und vermehrten Auflage; Gießen o.J., 2. Bd., S. III ff.
- 30) SCHLEZ, a.a.O.; 3. Bd., S. 5.
- 31) WILMSEN, Der deutsche Kinderfreund; S. 196.
- 32) Ebd.; 13. Kapitel, S. 206 ff. WILMSEN bringt hier eine kurze Darstellung der Theorie des Gesellschaftsvertrags und einen Katalog der Menschenrechte.
- 33) SEILER, a.a.O.; S. 478 f.
- 34) SCHLEZ, a.a.O.; Vorrede zur ersten Hälfte des dritten Bandes, S. 5. Die zitierte Äußerung stammt allerdings erst aus dem Jahre 1830.
- 35) Die 13. Auflage von 1804 enthält außerdem noch eine Reihe von Zusätzen über den Weinbau, die Bienen- und Seidenraupenzucht, die Einführung besserer Tischgebete, Titulaturen, die Verhütung von Bränden und das Verhalten bei Feuersbrünsten usw.
- 36) Ohne Verfasserangabe; München 1823.
- 37) Zitiert bei FECHNER, a.a.O.; S. 456.
- 38) ROCHOW, Bd. 3, S. 11, Geschichte meiner Schulen: „Zu Mittags zeig-

te ich meinen Plan meinem neuen verständigen Prediger, Herrn Stephan Rudolph, der erst ein Jahr im Amte stand. Er billigte ihn und riet mir des Theologischen wegen, so darin vorkäme, mit Herrn Oberkonsistorialrat Teller in Berlin zu korrespondieren. Dieser nannte meine Arbeit gemeinnützig und unterstützte mich edelmütigst mit gutem Rat."

39) Zitiert bei FECHNER, S. 456.

40) Ebd.; S. 457.

41) THIEME, a.a.O.; Erster Teil, Vorrede, S. VII.

42) WILMSEN, Der deutsche Kinderfreund; S. 7.

43) THIEME, a.a.O.; Vorrede zum ersten Teil, S. XII f.

44) Noch PHILIPP WACKERNAGEL klagte über den Mangel an Humor in den deutschen Lesebüchern und meinte, es sei „ordentlich hergebracht, der Jugend nur Ernst zu bieten, als wäre der Scherz überhaupt etwas Unwürdiges oder zieme sich nicht für die Jugend, wenigstens nicht in der Schule." (Der Unterricht in der Muttersprache; Stuttgart 1843, S. 41.)

45) FECHNER findet WILMSENS moralische Erzählungen infolge „der Armut der Erfindung und Trockenheit der Darstellung herzlich langweilig" (S. 459). KRUMBACH meint sogar, diese Geschichten seien „zum großen Teil widerlich" und bezweifelt, daß sie „zur Pflege wahren religiösen Gefühls der Jugend irgend etwas beigetragen haben" (S. 47). Nicht viel günstiger lautet sein Urteil über den Denkfreund von SCHLEZ: „Ein frostiger Ton, auch in den geschichtlichen Partien, nichts als kalter Leitfadestil, der sich kaum für ein Lehr-, geschweige denn für ein Lesebuch eignet" (S. 54). SEILERS Allgemeines Lesebuch verdiene ebenfalls „nicht das geringste Lob", es sei „ohne jede Spur von Ästhetik" (S. 54; Fußnote).

46) ROCHOW, Bd. 4, S. 248.

47) THIEME, a.a.O.; S. 183.

48) JOHANN JAKOB BREITINGER, Critische Dichtkunst. Zürich 1740; S. 5 f.

49) Zitiert bei KRUMBACH, S. 46.

- 50) A.a.O.; S. 482.
- 51) A.a.O.; S. 45.
- 52) Siehe Kap. 2, Abschn. 3, Anmerkung 21), S. 232.
- 53) Vergl. SEILER, a.a.O.; S. 379 ff., S. 586 ff. und S. 591 ff.
- 54) SEILER, S. 487.
- 55) THIEME, Gutmann, Zweiter Teil, S. 258.
- 56) Ebd.
- 57) Ebd.
- 58) Vergl. PETER-MARTIN ROEDER, Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der höheren Schule; Weinheim/Bergstr. 1961; S. 127 ff. und S. 141 ff.
- 59) THIEME, Gutmann, Erster Teil, S. 191.
- 60) SEILER, a.a.O.; S. 487.
- 61) THIEME, a.a.O.; S. 245.
- 62) Ebd.; S. 191 f.
- 63) Ebd.; S. 250.
- 64) WILMSEN, a.a.O.; Erster Teil, S. 216.
- 65) A.a.O.; S. 486 f.
- 66) Vergl. IMMANUEL KANT, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? - Werke, hrsg. von WILHELM WEISCHDEL. Frankfurt/M. 1964; Bd.6, S.53.
- 67) BREITINGER, a.a.O.; S. 101 f.
- 68) JOHANN HEINRICH PHILIPP SEIDENSTÜCKER, Eutonia oder declamatorisches Lesebuch für mittlere und obere Schulklassen. Dortmund 1807.
- 69) BETTY GLEIM, Lesebuch zur Übung in der Deklamation. Bremen 1809.
- 70) JOHANN FERDINAND SCHLEZ, Handbuch für Volksschullehrer beim Gebrauh-

che des Denkfreundes. 2. verbesserte und vermehrte Auflage, Gießen o.J. (1830?), 1. Abt., S. 53 f.

71) FECHNER, a.a.O.; S. 461.

72) GEORG RENTNER, a.a.O.; S. 20.

VIERTES KAPITEL

DAS LOGISCH-GRAMMATISCHE LESEBUCH

1. ADOLPH DIESTERWEGS METHODIK DES LESEUNTERRICHTS

- 1) Vergl. Kap. 3, Anmerkung 48).
- 2) Vergl. PAUL KLUCKHOHN, Das Ideengut der deutschen Romantik; 5. Aufl. Tübingen 1966, S. 113 f.
- 3) WILHELM VON HUMBOLDT, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts; 10. (Werke, hrsg. von ANDREAS FLITNER und KLAUS GIEL, Stuttgart 1963, Bd. 3, S. 414 f.)
- 4) ERNST MORITZ ARNDT, Schriften für und an seine lieben Deutschen, Leipzig 1845 ff., Bd. 3, S. 317.
- 5) Ebd.; Bd. 1, S. 384.
- 6) HUMBOLDT, a.a.O.; S. 392.
- 7) ARNDT, a.a.O.; Bd. 1, S. 364.
- 8) JEAN PAUL, Levana oder Erziehlehre, § 131 (129). Ausgabe von K.G. FISCHER, Paderborn 1963, S. 253.
- 9) Vergl. ROCHOW, Bd. 1, S. 160.
- 10) Vergl. PAUL KLUCKHOHN, a.a.O.; S. 101 ff.
- 11) Vergl. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, Die Pädagogik der deutschen Romantik, Stuttgart 1952, S. 104 f.

- 12) WILMSEN, Der deutsche Kinderfreund, Vorrede zum zweiten Teil.
Dieser enthält u.a. Prosatexte von LUTHER, LESSING, WIELAND,
HERDER, GOETHE und JEAN PAUL.
- 13) Vergl. KRUMBACH, Kap. 5, insbesondere S. 49 ff.
- 14) DIESTERWEG, Die drei preußischen Regulative III: Herr Stiehl;
Berlin 1855, S. 129.
- 15) Zu DIESTERWEGs Biographie s. HUGO GOTTHARD BLOTH, Adolph Diesterweg: Sein Leben und Wirken für Pädagogik und Schule; Heidelberg 1966; sowie EDUARD LANGENBERG, Adolph Diesterweg: Sein Leben und seine Schriften; 3 Bde, Frankfurt/M. 1867/68 und ders., Meine Erinnerungen an Adolph Diesterweg; Frankfurt/M. 1890.
- 16) FRIEDRICH ADOLPH WILHELM DIESTERWEG, Sämtliche Werke, hrsg. von HEINRICH DEITERS, HANS AHRBECK, ROBERT ALT, GERDA MUNDORF und LEO REGENER, Berlin 1956 ff. 1. Abteilung: Zeitschriftenbeiträge; Bd. 4, S. 8 f. Diese Gesamtausgabe ist noch nicht vollständig erschienen; es werden daher außerdem zitiert: die Originalausgaben der Einzelwerke, sowie Adolph Diesterwegs Ausgewählte Schriften, hrsg. von EDUARD LANGENBERG, 3 Bde, 2. Aufl. Frankfurt/M. 1890/91, und ERNST VON SALLWÜRKs Auswahl aus DIESTERWEGs Schriften, 3 Bde, Langensalza 1899.
- 17) Eine vollständige Bibliographie der Schriften DIESTERWEGs findet man bei ADOLPH REBHUHN, Gedenkblatt zum hundertsten Geburtstage Adolph Diesterwegs; Sonderdruck aus: Neue Bahnen, Gotha 1890.
- 18) DIESTERWEG, Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre oder Anleitung zum logischen und euphonischen Lesen, 3. Aufl. Crefeld 1839, S. 40.
- 19) DIESTERWEG, Methodik des Leseunterrichts nach dem jetzigen Standpunkte der Ansichten und der Literatur. - SALLWÜRK, a.a.O., Bd.1, S. 404.
- 20) DIESTERWEG, Was heißt lesen? - Sämtliche Werke. Erste Abteilung: Zeitschriftenbeiträge; bearbeitet von RUTH HOHENDORF, Bd. 6, S.3.
- 21) Ebd.; S. 6.

- 22) Ebd.; S. 7.
- 23) Ebd.; S. 3.
- 24) Ebd.; S. 6.
- 25) Ebd.
- 26) Ebd.; S. 3.
- 27) Vergl. DIESTERWEG, Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuchs in sachgemäßer Anordnung; Crefeld 1831, S. 6.
- 28) Ebd.; S. 5.
- 29) Ebd.; S. 6.
- 30) Ebd.; S. 5.
- 31) DIESTERWEG, Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre; S. 1.
- 32) Vergl. S. 117 f. (Abschn. 2 dieses Kapitels).
- 33) DIESTERWEG, Methodik des Leseunterrichts. - SALLWÜRK, a.a.O.; S. 405.
- 34) Dies trifft, wie DIESTERWEG richtig bemerkt, auch auf das stumme Lesen zu, da „dasselbe in einem vorgestellten lauten Lesen besteht" (Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre; S. 44).
- 35) Ebd.; S. 41.
- 36) Ebd.
- 37) Ebd.; S. 40.
- 38) DIESTERWEG, Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuchs in sachgemäßer Anordnung; S. 7.
- 39) DIESTERWEG, Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre; S. 4.
- 40) Ebd.
- 41) Ebd.; S. 5.
- 42) Ebd.; S. 6.

- 43) DIESTERWEG, Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuchs in sachgemäßer Anordnung; S. 8.
- 44) DIESTERWEG, Methodik des Leseunterrichts. - SALLWÜRK, S. 406.
- 45) DIESTERWEG, Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre; S. 41.
- 46) Ebd.; S. 4.
- 47) Ebd.; S. 41.
- 48) DIESTERWEG, Was heißt lesen? - Sämtliche Werke, Bd. 6, S. 3.
- 49) Ebd.; S. 4.
- 50) DIESTERWEG, Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre; Fußnote S. 4 f.
- 51) DIESTERWEG, Was heißt lesen? - Sämtliche Werke; Bd. 6, S. 5.
- 52) Ebd.
- 53) Ebd.
- 54) Ebd.
- 55) Über DIESTERWEGs Stellung zum HERBARTschen Begriff des Erziehenden Unterrichts s. seine Rede vor der Pädagogischen Gesellschaft in Berlin am 10. November 1841. - Sämtliche Werke; Bd. 5, S. 444 - 449.
- 56) ROCHOW, Bd. 1, S. 8.
- 57) Vergl. ROCHOWs Brief an ISELIN vom 12. Juni 1780. - Pädagogische Schriften IV; S. 265.

2. DIESTERWEGs Lesebücher

- 1) DIESTERWEG, Anleitung zum Gebrauche des Schullesebuchs; S. 7.
- 2) Ebd.; S. 5.
- 3) Ebd.
- 4) DIESTERWEG, Das deutsche Lesebuch als Mittelpunkt des Lehrstoffs.

SALLWÜRK, a.a.O.; S. 420.

- 5) DIESTERWEG, Das Lesebuch als Centrum des Realunterrichts.
SALLWÜRK, a.a.O.; S. 451.
- 6) DIESTERWEG, Das deutsche Lesebuch als Mittelpunkt des Lehrstoffs.
SALLWÜRK, a.a.O.; S. 420.
- 7) DIESTERWEG, Rezension des Lesebuchs Der kleine deutsche Kinderfreund von C.C.G. ZERRENNER (Halle 1834). - Sämtliche Werke, Bd. 3, S. 511.
- 8) DIESTERWEG, Das deutsche Lesebuch als Mittelpunkt des Lehrstoffs.
SALLWÜRK, a.a.O.; S. 420.
- 9) DIESTERWEG, Was heißt lesen? - Sämtliche Werke, Bd. 6, S. 6.
- 10) DIESTERWEG, Verstandes- und Gemütsbildung. SALLWÜRK, a.a.O.; S.249.
- 11) Ebd.
- 12) DIESTERWEG wendet sich hier in scharfer Polemik gegen LORENZ KELLNER, der 1852 eine Sammlung Die Poesie in der Volksschule herausgegeben hatte (vergl. den zweiten Abschnitt des fünften Kapitels, insbesondere S. 159 f.). Im Grunde handelt es sich um eine politische Auseinandersetzung zwischen dem Liberalen DIESTERWEG und dem Konservativen KELLNER, der die Hauptursache der Revolution von 1848, die er verurteilte, in einer einseitigen „Verstandesbildung“ sah, über der man „die Einfachheit und den schlichten Volkssinn, die stille Einwirkung auf Herz und Gemüt“ vernachlässigt habe. (Vergl. die Fußnote in SALLWÜRK, Bd. 1; S. 241).
- 13) Crefeld 1831. - Vorhergegangen war ihm bereits DIESTERWEGs Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen; zur Beförderung eines verständigen Lese- und eines bildenden Sprachunterrichts (Essen 1826), das aber nicht als Lesebuch im eigentlichen Sinne, sondern als muttersprachliches Übungsbuch anzusehen ist. Wegen seiner Fehlertexte, an denen die Schüler der Oberklasse Sicherheit in der Rechtschreibung erlangen sollten, wurde es heftig kritisiert. Hier eine Probe: „Ein Hantwerkspursche ging unweid Prespurch ihn Ungarn, in der krimmichsten Kelde mit

seihnem Bindel über di Heite. Seine Kleiter wahren dinn, und seine Strimphhe gerießen. Ag, da frohr's in ser, er weihnte und die hällen Zehren frohren ihm an den Augenwimpern ..."

- 14) DIESTERWEG, Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuchs in sachgemäßer Anordnung; S. 22.
- 15) Crefeld 1831.
- 16) DIESTERWEG, Sämtliche Werke, Bd. 2, S. 247.
- 17) Ebd.
- 18) DIESTERWEG, Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung; S. 107.
- 19) DIESTERWEG, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 3. Aufl. Essen 1844. 1. Band, S. 330.
- 20) DIESTERWEG, Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuchs in sachgemäßer Anordnung; S. 144.
- 21) Ebd.; S. 11.
- 22) DIESTERWEG, Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre; S. 42.
- 23) DIESTERWEG, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, 3. Aufl., Bd. 1, S. 316.
- 24) KARL FERDINAND BECKER, Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar zur Schulgrammatik. Frankfurt/M. 1836; Einleitung. - Zitiert nach den Quellen zur Unterrichtslehre; Bd. 5, Der Unterricht in der Muttersprache. Bearbeitet von HEINRICH GEFFERT. Weinheim/Bergstr. 1956, S. 53.
- 25) KARL FERDINAND BECKER, Über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache; Frankfurt/M. 1833, S. 23.
- 26) KARL FERDINAND BECKER, Organism der Sprache; Frankfurt/M., 2. Aufl. 1841, S. 2.
- 27) GEORG WEIGAND, Karl Ferdinand Becker - ein hessischer Pädagoge und Sprachphilosoph des 19. Jahrhunderts; Frankfurt/M. 1966, S. 42.
- 28) Ebd.; S. 51.

- 29) BECKER, Organism; S. 63.
- 30) Ebd.; S. 91.
- 31) KARL FERDINAND BECKER, Das Wort in seiner organischen Verwandlung; Frankfurt/M. 1833, S. 101.
- 32) Vergl. die Darstellung des BECKERSchen Systems bei WEIGAND, a.a.O.; Kap. II A und B (S. 27 - 58).
- 33) KARL HOFFMEISTER, Erörterung der Grundsätze der Sprachlehre, mit Berücksichtigung der Theorien Beckers, Herlings, Schmitthenners und anderer Sprachforscher, als Prolegomena zu jeder künftigen allg. Grammatik, welche als Wissenschaft wird auftreten können; 1. Bändchen, Essen 1830, S. 51. - Zit. bei WEIGAND, S. 57.
- 34) GERHARD HASELBACH, Grammatik und Sprachstruktur: Karl Ferdinand Beckers Beitrag zur Allgemeinen Sprachwissenschaft in historischer und systematischer Sicht; Berlin 1966, S. 67.
- 35) Ebd.; S. 68.
- 36) Frankfurt/M. 1833.
- 37) Dies war der Titel der Schulgrammatik von RAIMUND JACOB WURST, Reutlingen 1836.
- 38) WEIGAND, a.a.O.; S. 60.
- 39) Ebd.
- 40) Abdruck dieses Briefes bei WEIGAND, S. 72 ff.
- 41) HOFFMEISTER, a.a.O.; zit. bei WEIGAND, S. 57.
- 42) WEIGAND, a.a.O.; S. 43.
- 43) Ebd.; S. 57.
- 44) Ebd.; S. 67.
- 45) HEINRICH DIESTEL, Die rationelle Sprachforschung auf dem gegenwärtigen Standpunkte; Königsberg 1845. - Zit. bei HASELBACH, S. 34. Vergl. auch WEIGAND, S. 57 f.

- 46) Zit. bei HASELBACH, S. 34.
- 47) S. hierzu DIESTERWEGs Rezensionen BECKERScher Schriften in den Rheinischen Blättern: Sämtliche Werke, Bd. 1, S. 442 f., Bd. 2, S. 198 f., Bd. 3, S. 178 ff. und S. 374 ff. Wo DIESTERWEG Kritik an BECKER übt, bezieht sie sich nur auf dessen Wirken als Didaktiker, nicht aber als Sprachwissenschaftler.
- 48) DIESTERWEG, Sämtliche Werke, Bd. 3, S. 178: „Die größten Sprachforscher, die wir jetzt in Deutschland haben, sind GRIMM und BECKER, jener mehr auf dem historischen, dieser mehr, aber nicht ausschließlich, auf dem spekulativen, physiologischen Wege.“ Bezeichnend für DIESTERWEGs hohe Einschätzung der Sprachphilosophie BECKERS ist auch sein Bekenntnis: „Es ging uns mit dem BECKERSchen Buche, wie es einem Liebhaber von Mineralien in einer mineralogisch reichen Gegend, die er zum ersten Male besucht, zu gehen pflegt. Entzückt über den Reichtum der vorhandenen Schätze und die Bereicherung seiner Sammlungen, packt er ein, was sich Sehenswertes und Interessantes ihm darbietet ...“ (Ebd.; S. 184).
- 49) Rezensionen des BECKERSchen Hauptwerkes durch DIESTERWEG: Sämtliche Werke, Bd. 1, S. 442 und Bd. 2, S. 198 f.
- 50) DIESTERWEG, Wegweiser, Bd. 1, S. 390.
- 51) BECKER, Organism, S. XVII f. - Vergl. WEIGAND, S. 46.
- 52) Allerdings hielt er nichts von einer übertriebenen Systematisierung des Sprachlehreunterrichts und stand daher den Versuchen, das System BECKERS für die Zwecke der Volksschule didaktisch verfügbar zu machen, nicht ohne Skepsis gegenüber. In einer Rezension der Sprachdenklehre von JACOB RAIMUND WURST (s. Anm. 37) erklärte er, daß „in die Volksschule gar kein System der Sprache gehört, weil ein solches über der Fassungskraft wenigstens der weit überwiegenden Mehrzahl der Schüler hinaus liegt und weil der Hauptzweck des Sprachunterrichts sich ohne ein System erreichen läßt.“ (Sämtliche Werke, Bd. 4, S. 157.)
- 53) DIESTERWEG, Das Lesebuch als Centrum des Realunterrichts; in: Rheinische Blätter, Neueste Folge XVII, 1866, S. 152. (SALLWÜRK, Bd. 1; S. 450 ff.)

- 54) DIESTERWEG, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 1. Bd., S. 328.
- 55) DIESTERWEG, Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre. S. 20.
- 56) Ebd.; S. 5 f.
- 57) DIESTERWEG, Sämtliche Werke, Bd. 2, S. 548 f.
- 58) DIESTERWEG, Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuchs in sachgemäßer Anordnung; S. 17.
- 59) Ebd.; S. 133.
- 60) DIESTERWEG, Lese- und Sprachbuch, Essen 1826. Vorwort, S. IV f.
- 61) Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 6. Aufl. Frankfurt/M. 1907, 2. Teil, S. 135.
- 62) Vergl. THEODOR KRIEBITZSCH, Das Sprachstück und dessen Behandlung, in: KEHR, a.a.O.; Bd. 3, S. 12. - „Eine unsägliche Pedanterei“ nannte JAKOB GRIMM bereits 1818 in der Vorrede zur ersten Auflage der Deutschen Grammatik den üblichen Sprachlehreunterricht. „Ich behaupte nichts anders, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch ein gibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zur Macht kommen lassen will, verkannt werde ... Wer könnte nun glauben, daß ein so tief angelegtes, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebendes Wachstum durch die abgezogenen, matten und mitgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde ...“
- 63) 1840.
- 64) HEINRICH FECHNER, a.a.O.; S. 479.
- 65) Ebd.
- 66) PHILIPP WACKERNAGEL, Deutsches Lesebuch, Viertes Theil, für Lehrer: Der Unterricht in der Muttersprache. Stuttgart 1843, s. 48.
- 67) Ebd.; S. 51.

- 68) Ebd.
- 69) Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. Erster Teil, S. 66.
- 70) Ebd.; S. 70.
- 71) Vergl. ADOLF HASSEBERG, Diesterwegs Bemühungen um die Hebung des muttersprachlichen Unterrichts; in: Der Pädagoge Adolph Diesterweg, hrsg. von HUGO GOTTHARD BLOTH; Frankfurt/M., Berlin, Bonn 1958, S. 31.
- 72) Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 26. Aufl. Bad Heilbrunn 1959; S. 32 ff.
- 73) WILHELM VON HUMBOLDT, a.a.O.; S. 463 ff.
- 74) DIESTERWEG, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer; 3. Auflage, Bd. 1, S. 379.
- 75) Ebd.; S. 331.
- 76) Ebd.; S. 346.
- 77) Ebd.; S. 345.
- 78) Ebd.; S. 331.
- 79) Ebd.; S. 319.
- 80) DIESTERWEG, Verstandes- und Gemütsbildung. - SALLWÜRK, a.a.O.; S. 248.
- 81) DIESTERWEG, Soll ein Kind bei allem, was es liest, etwas denken, möglichst tief und viel denken? - Sämtliche Werke; Bd. 4, S. 307, (Anmerkung).
- 82) WILHELM JAKOB GEORG CURTMAN, Direktor des Lehrerseminars zu Friedberg, Verfasser einer Schrift Die Reform der Volksschule (1851), die wegen ihres reaktionären Charakters DIESTERWEGs Widerspruch erregte (Vergl. SALLWÜRK, a.a.O.; S. 241).

- 83) Nr. 3, S. 119. - Es handelt sich um das Lesestück in ROCHOWs Kinderfreund II, Nr. 21.
- 84) DIESTERWEG, Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuchs in sachgemäßer Anordnung; S. 175.
- 85) Diese sind: der ruhige erzählende Ton - der einfache Gesprächston - der fragende Ton - der bittende und einschmeichelnde Ton - der aufrufende Ton - der Ton der Bewunderung - der Ton des Zweifels - der Ton der Freude - der Ton der Furcht und der Angst - der Ton der Entschlossenheit und des Muthes - der Ton der Drohung und Strafe - der Ton der Warnung - der Ton des Zorns - der Ton des Mitleids - der Ton des Spottes - der Ton der Herzlichkeit - der gebrochene Ton - der vermischte Ton. (Ebd.; S. 156).
- 86) Ebd.; S. 152.
- 87) Ebd.; S. 153.
- 88) Ebd.; S. 154.
- 89) Ebd.; S. 153.
- 90) Ebd.; S. 159.
- 91) DIESTERWEG, Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung; S. 217 f.
- 92) A.a.O.; S. 22.
- 93) DIESTERWEG, Schul-Lesebuch. Zweiter Theil. Nach der Verwandtschaft des Inhalts zusammengestellt. 1. Aufl. Crefeld 1840. - In der Folge stets zitiert nach der 4. Aufl. Bielefeld 1854.
- 94) Noch in der 7. Auflage des Vorbereitungswerkes Aus deutschen Lesebüchern von PAUL POLACK, Leipzig und Berlin 1907, wird dem Stück ein ausführlicher Kommentar gewidmet (Bd. 2, S. 61 f.) - Der Name des Verfassers ist bei DIESTERWEG nur mit den Initialen C.B. angegeben.
- 95) Nr. 77.
- 96) DIESTERWEG, Schul-Lesebuch. Zweiter Theil; S. 36.

- 97) DIESTERWEG, Das Lesebuch als Centrum des Realunterrichts; a.a.O., S. 451.
- 98) Ebd.; S. 450.
- 99) DIESTERWEG, Das deutsche Lesebuch als Mittelpunkt des Lehrstoffs; a.a.O.; S. 420.
- 100) Beide Gedichte - Der Vater und die drei Söhne von LICHTWER und Die Tabakspfeife von PFEFFEL - gehörten noch nach 1900 zum Bestand des deutschen Volksschullesebuches. S. PAUL POLACK, a.a.O.; S. 132 f. und S. 610 f.
- 101) HERMANN A. KRÜGER, Pseudoromantik: Friedrich Kind und der Dresdener Liederkreis. Leipzig 1904.
- 102) DIESTERWEG, Schul-Lesebuch. Zweiter Theil; S. 325.
- 103) Vergl. WINFRIED PIELOW, Dichtung und Didaktik, Bochum o.J.; S. 15.
- 104) Polykarp. Ohne Verfasserangabe in DIESTERWEGS Schul-Lesebuch, 2. Teil; S. 239. (Es handelt sich nicht um HERDERS gleichnamiges Gedicht.)
- 105) Der Löwe von Florenz. Gedicht von AUGUST FERDINAND BERNHARDI. Ebd.; S. 295.
- 106) Der Lotsenanführer Tode. Ohne Verfasserangabe. Ebd.; S. 290.
- 107) Väterliche und kindliche Treue in Wassers- und Feuersgefahr. Gedicht von JOHANN FRIEDRICH KIND. Ebd.; S. 321.
- 108) BRUNO MARKWARDT, Geschichte der deutschen Poetik; Bd. 4: Das neunzehnte Jahrhundert. Berlin 1959, S. 8.
- 109) DIESTERWEG, Lesebuch, 2. Teil, S. 311: Die Freude der Edlen von FRIEDRICH JACOBS.
- 110) Ebd.; S. 305: Die Gesellschaft im Gasthofs. Ohne Verfasserangabe.
- 111) BRUNO MARKWARDT, a.a.O.; S. 7.
- 112) Im Schatzkästlein des Rheinischen Hausfreundes sind dies Nr. 11, 52, 282, 269, 20 und 252.

- 113) DIESTERWEG, Verstandes- und Gemütsbildung; a.a.O., S. 243.
- 114) Ebd.; S. 253.
- 115) DIESTERWEG, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Bd. 1, 3. Aufl. Essen 1844, S. 334.
- 116) FRIEDRICH BARTHOLOMÄI, Herr Curtman und die Gemütsbildung, Jena 1852, S. 1. - Von DIESTERWEG zitiert in Verstandes- und Gemütsbildung; a.a.O., S. 252.
- 117) DIESTERWEG, Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre; S. 20.
- 118) Ebd.; S. 19 f.
- 119) Weiter unten (S. 20) nennt er das Lesestück „ein organisches Ganzes mit einer Mannigfaltigkeit von Gliedern und Systemen“.
- 120) BERNHARD SCHULZ, Lesebuch und Einzelschrift; im Handbuch des Deutschunterrichts, hrsg. von ALEXANDER BEINLICH, Bd. 2, Emsdetten 1961, S. 872.
- 121) DIESTERWEG, Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre; S. 21.
- 122) Ebd.
- 123) Ebd.
- 124) Ebd.
- 125) Ebd.; S. 26.
- 126) Es handelt sich um eine Passage aus dem 5. Kapitel des Heinrich von Ofterdingen (NOVALIS, Schriften, hrsg. von PAUL KLUCKHOHN und RICHARD SAMUEL, Bd. 1, 2. Aufl. Darmstadt 1960, S. 244 f.).
- 127) Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre; S. 23 ff.
- 128) Vergl. PIELOW, a.a.O.; S. 13.
- 129) DIESTERWEG, Soll ein Kind bei allem, was es liest, etwas denken, möglichst tief und viel denken? - Sämtliche Werke; Bd. 4, S. 307.
- 130) DIESTERWEG, Verstandes- und Gemütsbildung; a.a.O., S. 248.

- 131) Im Gegensatz dazu schreibt JOSEF PRESTEL in dem von ihm herausgegebenen Quellenband Lesen (Weinheim/Bergstr. o.J., S. 145):
„Der Oberstufenteil des Schul-Lesebuchs 1840, nach der Verwandtschaft des Inhalts zusammengestellt, enthält außer einigen HEBEL-Geschichten, SCHILLERs Kranichen, dem Mondlied von CLAUDIUS, dem Herbstlied von SALIS-SEWIS (alle ohne Autornamen) fast nur realistische Lesestücke". Doch sein Urteil kann sich lediglich auf den mittleren, allerdings umfangreichsten Teil des Lesebuchs beziehen. Nach Ansicht DIESTERWEGs war es gar nicht Aufgabe eines Lesebuchs, Stoff für den Sachunterricht zu liefern:
„In solcher Manier gewinnt der Schüler keine Einsicht in das Sein und Wesen der Dinge, er lernt nur Worte, nichts als Worte, und daß er in solcher Weise die Neigung empfangen, die reale Natur kennen zu lernen, davon hat man noch nirgends etwas verspürt." (SALLWÜRK, S. 422).
- 132) DIESTERWEG, Schul-Lesebuch. Zweiter Theil. Nach der Verwandtschaft des Inhalts zusammengestellt. S. 36.
- 133) So heißt es in der dienstlichen Verwarnung vom 23. Oktober 1845.
S. SALLWÜRK, S. 102.
- 134) DIESTERWEG, Schul-Lesebuch. Zweiter Theil. S. 64.
- 135) Ebd.; S. 37.
- 136) DIESTERWEG, Mein Religionsunterricht. In: Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde; Berlin, 5. Jahrg. 1855.
- 137) DIESTERWEG, Welches ist der allgemeinste Religionsunterricht? - Sämtliche Werke, Bd. 8, S. 85.
- 138) Ebd.; S. 89.
- 139) DIESTERWEG, Konfessioneller Religionsunterricht in den Schulen oder nicht? - Sämtliche Werke, Bd. 8, S. 11.
- 140) Vergl. Kap. 1, S. 39.
- 141) HUGO GOTTHARD BLOTH, Diesterwegs Stellung zum Religionsunterricht.
In: Der Pädagoge Adolph Diesterweg; S. 8 ff.
- 142) SALLWÜRK, a.a.O.; S. 60.

- 143) Zit. bei BLOTH, Der Pädagoge Adolph Diesterweg; S. 29.
- 144) DIESTERWEG, Die Lebensfrage der Civilisation; 1. Teil, 1836. Zit. nach Adolf Diesterwegs Ausgewählte Schriften, hrsg. von EDUARD LANGENBERG, Bd. 1, Frankfurt/M. 1890, S. 181.
- 145) S. 177.
- 146) DIESTERWEG, Für den braven Mann unserer Tage gibt es ohne öffentliches Wohl kein Privatglück mehr (1832). - Sämtliche Werke, Bd. 2, S. 528.
- 147) DIESTERWEG, Die Lebensfrage der Civilisation; a.a.O., S. 202.
- 148) Ebd.; S. 183.
- 149) Ebd.; S. 177.
- 150) GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL, Wissenschaft der Logik; 1. Teil, 2. Buch, 1. Abschnitt, Kap. 3 C, Anmerkung 3. - Sämtliche Werke; Jubiläumsausgabe, hrsg. von HERMANN GLOCKNER, Bd. 4, S. 546.
- 151) DIESTERWEG, Kirchenlehre oder Pädagogik? (1852). - Sämtliche Werke, Bd. 9, S. 431.
- 152) Zum Naturverständnis DIESTERWEGs s. folgende Aufsätze: Über den Unterricht in der Naturlehre (1840; Sämtliche Werke, Bd. 5, S. 68 ff.), Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher (1842; ebd., Bd. 5, S. 464 ff.), Gott in der Natur? (1843; ebd., Bd. 6, S. 7 ff.), Der Einfluß der Naturerkenntnis auf Aberglauben und Unglauben (1851; ebd., Bd. 9, S. 115 ff.), Was heißt: die Natur nicht kennen? (1853; LANGENBERG, Bd. 3, S. 152 ff.)
- 153) DIESTERWEG, Der Einfluß der Naturerkenntnis auf Aberglauben und Unglauben; a.a.O., S. 115.
- 154) Ebd.
- 155) DIESTERWEG, Was heißt: die Natur nicht kennen? A.a.O., S. 172.
- 156) Zum Naturbegriff der Aufklärung vergl. HAZARD, Die Herrschaft der Vernunft, 2. Teil, Kap. 1 und 2 (S. 173 - 214) und 3. Teil, Kap. 2, 3 und 5 (S. 394 - 446 und S. 460 - 480).

- 157) DIESTERWEG, Gott in der Natur? A.a.O.; S. 13.
- 158) Ebd.; S. 10.
- 159) Ebd.; S. 11.
- 160) Ebd.; S. 9.
- 161) Ebd.; S. 13.
- 162) Ebd.; S. 12.
- 163) Ebd.; S. 14.
- 164) Ebd.; S. 13.
- 165) Ebd.; S. 14.
- 166) Ebd.; S. 11.
- 167) MARGARETE LUTZ, Der Erzieher Johann Peter Hebel; S. 15.
- 168) Deutsches Lesebuch für Seminarien und Bürgerschulen, sowie für die Oberklassen gehobener Volksschulen; Zeitz 1843.
- 169) Zit. bei FECHNER, S. 489.
- 170) GEORG LUDWIG KRIEGK, Deutsches Lesebuch; eine Sammlung von Musterstücken in Prosa und Poesie mit den nöthigen Erläuterungen für Kinder von 10 bis 13 Jahren zum Schul- und Privatgebrauche herausgegeben; Frankfurt/M. 1829.
- 171) FERDINAND STIEHL, Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über die Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts. Berlin 1855; S. 73. - Vergl. HEINRICH FECHNER, a.a.O.; S. 471.
- 172) So im Lehr- und Lesebuch von ALBERT HAESTERS, für protestantische Schulen bearbeitet von LUDWIG BENDER; Essen 1863; S. 89 f. und 47 ff.
- 173) So z.B. in AUGUST EDUARD PREUSS und JOHANN ANDREAS VETTER, Preussischer Kinderfreund; ein Lesebuch für deutsche Volksschulen; Königsberg 1837.

- 174) Teutsches Lesebuch, mit besonderer Rücksicht auf wohl lautendes und tonrichtiges Lesen, den Sprachunterricht und die Entwicklung der kindlichen Gemüthsanlagen, bearbeitet für den Schul- und Hausunterricht; Stuttgart 1835.
- 175) Zweites Sprach- und Lesebuch für den Mittel- und Oberschüler in deutschen Elementarschulen; Karlsruhe 1837.
- 176) Volksschulbuch oder Lese- und Realbuch für Deutschlands Volksschulen; Striegau 1845. Weitere Lesebücher dieser Richtung sind: G. BRÜCKNER, Lese- und Sprachschule; ein methodisch geordnetes Lesebuch für Volksschulen; Hildburghausen 1836, J.P. HASSELBACH, Lese- und Sprachbuch für die mittleren und oberen Klassen der Elementarschulen und für die unteren Klassen der höheren Bürgerschulen und Gymnasien; bearbeitet nach den Regeln des Lesens und dem neuesten Standpunkte der wissenschaftlichen deutschen Sprachbildung, mit vorzüglicher Rücksicht auf die Sprachschriften von K.F. Becker und R.J. Wurst; Jülich 1838, und F. WEINMANN, Lese- und Lehrbuch für die oberen Abtheilungen der deutschen Volksschulen; Ehingen 1839. - Vergl. HEINRICH FECHNER, a.a.O.; S. 476 ff.
- 177) 3. Auflage 1844, S. 434.
- 178) HEINRICH KECK, Deutsches Lesebuch für die gehobene evangelische Volksschule; Halle 1872.
- 179) KARL GUDE und LUIS GITTERMANN, Vaterländisches Lesebuch in Bildern und Musterstücken für Schule und Haus; Magdeburg 1851.
- 180) REINHOLD AURAS und GOTTLIEB GNERLICH, Deutsches Lesebuch; Breslau 1847 und 1850. Das Zitat stammt aus dem Vorwort von CÄSAR ALBANO KLETKE.
- 181) R. SARTORIUS (Pseudonym für ROBERT SCHNEIDER), Lebensspiegel; Breslau 1843.
- 182) CHRISTIAN GOTTLIEB SCHOLZ, Deutsches Lesebuch für die Jugend von 11 bis 14 Jahren. Breslau 1845.
- 183) Vergl. DIESTERWEGs Aufsatz Bibel und Naturkunde; HUGO BLOTH, a.a.O.; S. 29.

184) LORENZ KELLNER, Die Poesie in der Volksschule; 2. Aufl. Essen 1863, S. 4.

185) KARL HANSEN, Deutsches Lesebuch; Harburg 1859 - 1862, Vorwort.

FÜNFTES KAPITEL

DAS LESEBUCH IM DIENSTE DER „GEMÜTSBILDUNG“

1. LORENZ KELLNERS „MUSTERSTÜCKE“

- 1) Genauen Aufschluß über KELLNERS Ansichten zur Volksschulpädagogik, insbesondere was das Verhältnis der Volksschule zur Kirche betrifft, gibt seine Volksschulkunde, 6. Aufl. Essen 1868. Über sein Leben s. seine Selbstbiographie Lebensblätter: Erinnerungen aus der Schulwelt, Freiburg 1891.
- 2) LORENZ KELLNER, Praktischer Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht. 2. Aufl. Erfurt 1841. Erster Teil: Praktische Anleitung zur Ertheilung eines zweckmäßigen Unterrichtes in den Denkübungen. Einleitung, S. 4.
- 3) Ebd.; S. 3.
- 4) Ebd.; S. 4.
- 5) Ebd.
- 6) Ebd.; S. 6.
- 7) Ebd.; S. 5.
- 8) Ebd.; S. 6.
- 9) Ebd.
- 10) Ebd.; S. 7.
- 11) Ebd.
- 12) Ebd.; Methodik des höheren Leseunterrichtes; S. 117.

- 13) Ebd.; Einleitung, S. 18.
- 14) Ebd.; S. 10.
- 15) Ebd.; S. 10 f.
- 16) Ebd.; S. 11.
- 17) Ebd.; S. 18.
- 18) Ebd.; S. 11.
- 19) Ebd.; S. 10.
- 20) Ebd.; S. 18.
- 21) Heiligenstadt 1842.
- 22) Erfurt 1843, 2. Aufl. 1857.
- 23) Vorrede; S. IV.
- 24) Essen 1852, 2. verbesserte und vermehrte Auflage 1863.
- 25) Vergl. SALLWÜRK, Bd. 1, S. 246 ff.
- 26) 2. Auflage Freiburg 1860.
- 27) LORENZ KELLNER, Praktischer Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht. Zweiter Teil. Vorwort zur zweiten Auflage, S. V.
- 28) Ebd.; Erster Teil, S. 20.
- 29) Ebd.; Zweiter Teil, S. 29.
- 30) Ebd.; S. 3 f.
- 31) Ebd.; S. 26.
- 32) Ebd.; Erster Teil, S. 21.
- 33) Ebd.
- 34) Ebd.; S. 19 f.
- 35) Ebd.; S. 14.

- 36) Ebd.; S. 22.
- 37) Ebd.
- 38) LORENZ KELLNER, Vorbereitungen auf einen formal bildenden Unterricht in der deutschen Sprache und Literatur. 2. Aufl. Erfurt 1857, S. IV.
- 39) LORENZ KELLNER, Praktischer Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht. Erster Teil, Kap. III: Methodik des höheren Leseunterrichtes; S. 117.
- 40) Ebd.; S. 115.
- 41) Ebd.; S. 122.
- 42) Ebd.
- 43) ROCHOW, Bd. 1, S. 144: Kinderfreund I, Nr. 7.
- 44) LORENZ KELLNER, Praktischer Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht. Zweiter Teil, Musterstück XIII: Die Bäumchen, S. 21. Zitiert unter Weglassung der im Original getroffenen Paragrapheneinteilung.
- 45) Ebd.; Erster Teil, Kap. III, Methodik des höheren Leseunterrichtes; S. 122.
- 46) Ebd.
- 47) Ebd.
- 48) Ebd.
- 49) Ebd.; Dritter Teil, Einleitung, Die Methode des Unterrichtes im schriftlichen Gedankenausdrucke darstellend; S. 9.
- 50) Ebd.; Erster Teil, Allgemeine Einleitung in die Zwecke des Sprachunterrichtes und dessen Methode, so wie in die Denkübungen insbesondere; S. 5.
- 51) Ebd.
- 52) Ebd.; S. 8.

- 53) Ebd.; S. 6.
- 54) S. ebd.; Dritter Teil, S. 17.
- 55) Ebd.; S. 5.
- 56) Ebd.; S. 3.
- 57) Ebd.; Vierter Teil, Musterstück XVII; § 4, S. 17.
- 58) Ebd.; Musterstück XIV: Die Hyacinthe, S. 5.

2. „DIE POESIE IN DER VOLKSSCHULE“

- 1) LORENZ KELLNER, Die Poesie in der Volksschule. Eine Sammlung von Gedichten älterer und neuerer Zeit zur Förderung der Sprach- und Gemüthsbildung. 2.
- 2) Ebd.; S. 4.
- 3) Ebd.
- 4) Ebd.
- 5) Ebd.; S. 12.
- 6) Ebd.; S. 8.
- 7) Ebd.; S. 15.
- 8) Ebd.; S. 9.
- 9) Ebd.; S. 5.
- 10) Ebd.
- 11) Ebd.; S. 6 f.
- 12) Ebd.; S. 7.
- 13) Ebd.; S. 5.
- 14) Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht; Neueste Folge

XII, 1863. - Zit. nach SALLWÜRK, S. 241. Vergl. Anmerkung 12) im zweiten Abschnitt des 4. Kapitels.

- 15) Die Poesie in der Volksschule; S. 21.
- 16) Ebd.; S. 55 (Schlußverse des Gedichtes Blau-Veilchen von FRIEDRICH FÖRSTER).
- 17) Ebd.; S. 22.
- 18) Ebd.; S. 23.
- 19) Ebd.; S. 22.
- 20) Ebd.; S. 6.
- 21) Ebd.; S. 57.
- 22) Ebd.; S. 63 (FRIEDRICH RÜCKERT, Gottesdienst).
- 23) Vergl. GEORG RENTNER, a.a.O.; S. 51.
- 24) KELLNER, a.a.O.; S. 79.
- 25) Ebd.; S. 11.
- 26) FRIEDRICH SCHLEGEL, Geschichte der alten und neuen Literatur; 2. Vorlesung. - Werke, Kritische Ausgabe, hrsg. von ERNST BEHLER, Bd. 6, S. 59.
- 27) Die Poesie in der Volksschule, S. 11.
- 28) Ebd.
- 29) Ebd.
- 30) Ebd.; S. 12.
- 31) Ebd.
- 32) Ebd.
- 33) Als weitere Gedichte dieses Genres in KELLNERS Sammlung sind u.a. zu nennen: Wittekind von AUGUST VON PLATEN, Habsburg's Mauern von KARL SIMROCK, Kaiser Rudolphs Ritt zum Grabe von JUSTINUS KERNER.

- 34) Es handelt sich um folgende Gedichte: Landsturmlied, Auf Blücher's Sieg an der Katzbach, Blücher am Rhein und Blücher in England.
- 35) Das Vaterlandslied steht bei KELLNER in der Gruppe der Gedichte zur deutschen Geschichte, gehört aber inhaltlich in den Zusammenhang der Freiheitskriege. Fälschlich lautet dort die sechste Zeile der zitierten Strophe: „Den speisen Krä'h'n und Raben!“
- 36) In: Nationalismus in Germanistik und Dichtung. Dokumentation des Germanistentages in München vom 17. bis 22. Oktober 1966. Hrsg. von BENNO VON WIESE und RUDOLF HENSS. Berlin 1967, S. 73.
- 37) Ebd.; S. 69.
- 38) PHILIPP WACKERNAGEL, a.a.O.; S. 17.
- 39) Achim von Arnim und die ihm nahestanden; hrsg. von REINHOLD STEIG. Bd. 1: Achim von Arnim und Clemens Brentano. Stuttgart 1894, S.497.
- 40) AUGUST BERGT, Preußische Heldenschau. Bei KELLNER in fortlaufenden Zeilen wie Prosa gedruckt.
- 41) FRIEDRICH DE LA MOTTE-FOUQUÉ, Die Jäger 1813. Bei KELLNER ebenfalls wie ein Prosatext gedruckt.
- 42) Der Dörfflinger. Gedicht von FRIEDRICH VON SALLET.
- 43) Der fromme Wilhelm. Gedicht von FRIEDRICH HAUG. In KELLNERs Sammlung Nr. 171.
- 44) GEORG RENTNER, Wesenszüge und Wandlungen des literarischen Kanons in den deutschen Volksschullesebüchern. S. 22.
- 45) Ebd.; S. 117. RENTNER bezieht sich hier besonders auf die Gedichte Üb' immer Treu' und Redlichkeit von LUDWIG HÖLTY und Deutscher Rat von ROBERT REINICK.
- 46) Die Poesie in der Volksschule. Einleitung, S. 24.

3. DAS PRINZIP DER VOLKSTÜMLICHKEIT

- 1) Über die verschiedenen historischen Motive für die Verwendung des

Begriffes „volkstümlich“ und die daraus resultierenden Bedeutungsunterschiede s. HANS GLÖCKEL, Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung. Weinheim 1964, S. 29 ff.

- 2) KELLNER verwendet zwar das Adjektiv „volkstümlich“, nicht aber das Substantiv „Volkstum“.
- 3) Von KELLNER (a.a.O.; S. 17) aus AUGUST VILMARs Vorlesungen über Nationalliteratur zitiert.
- 4) Die Poesie in der Volksschule; S. 18.
- 5) Ebd.; S. 6.
- 6) Vergl. HANS GLÖCKEL, a.a.O.; S. 38 ff.
- 7) Die Poesie in der Volksschule; S. 6 f.
- 8) Ebd.; S. 18.
- 9) Ebd.; S. 22.
- 10) S. BENNO GRIEBEL, Gekachelte Träume. Das Gedicht als Bildungsgut der Volksschule. München 1963.
- 11) Die Poesie in der Volksschule; S. 7.
- 12) Ebd.; S. 9.
- 13) Ebd.; S. 7.
- 14) Ebd.; S. 12.
- 15) Ebd.; S. 164. KELLNER nennt 1621 als das Entstehungsjahr dieses Gedichtes, das aber viel älter sein muß, da RINGWALD bereits 1599 starb.
- 16) S. HANS GLÖCKEL, a.a.O.; S. 41.
- 17) Vergl. PAUL KLUCKHOHN, a.a.O.; S. 122 ff.
- 18) Vergl. HANS GLÖCKEL; S. 61 f.
- 19) Die Poesie in der Volksschule; S. 7.

- 20) Ebd.; S. 5.
- 21) Ebd.; S. 3.
- 22) Ebd.; S. 17.
- 23) Ebd.
- 24) A.a.O.; S. 24.
- 25) Die Poesie in der Volksschule; S. 6.
- 26) SCHILLER, Über naive und sentimentalische Dichtung. - Nationalausgabe, hrsg. von LIESELOTTE BLUMENTHAL und BENNO VON WIESE, Bd. 20, Weimar 1962, S. 453.
- 27) GOETHE, Über das Lehrgedicht. - Züricher Ausgabe, Bd. 14; S. 370 ff.
- 28) GOTTFRIED HAUSMANN, Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg 1959, S. 229.
- 29) Rosen und Vergißmeinnicht. Gedicht von CHRISTOPH VON SCHMID. In KELLNERS Sammlung Nr. 63.
- 30) HEINRICH WOLGAST, Das Elend unserer Jugendliteratur. 7. Aufl. Worms 1950; S. 114.
- 31) Ebd.; S. 115.
- 32) BRUNO MARKWARDT, a.a.O.; Bd. 2, S. 518.
- 33) Ebd.; S. 156.
- 34) HANS GLÖCKEL; S. 65.
- 35) PETER-MARTIN ROEDER, Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der höheren Schule. Weinheim/Bergstr. 1961; S. 90 ff.
- 36) Vergl. KURT OPPERT, Der Reiz des Ungesagten in der Lyrik, in: Wir-kendes Wort; 6. Jahrg., 2. Heft vom Dezember 1955, S. 76 ff.
- 37) Zuerst erschienen 1781 in den Unterhaltungen für Kinder und Kin-derfreunde, deren Herausgeber CHR. G. SALZMANN war. - Bei KELLNER Nr. 151.

- 38) In KELLNERS Sammlung ist die Sage vom Grafen Eberhard nicht durch KERNERS Gedicht, sondern durch eine noch „volkstümlichere“ Fassung von WILHELM ZIMMERMANN vertreten.
- 39) Die Poesie in der Volksschule; Nr. 128, dort als Volkslied bezeichnet.
- 40) Vergl. GLÖCKEL, S. 33 f.
- 41) FERDINAND STIEHL, a.a.O.; S. 30.
- 42) LORENZ KELLNER, Lebensblätter; Freiburg 1891, S. 379 f.
- 43) Vergl. bei KELLNER insbesondere die Gedichte Nr. 114, 115, 116 und 117; S. 93 ff.
- 44) A.a.O.; S. 12.
- 45) Ebd.; S. 12.
- 46) FECHNER, a.a.O.; S. 190 f.
- 47) ADALBERT ELSCHENBROICH, Die Begegnung mit dem Gedicht; im Handbuch des Deutschunterrichts Bd. 2, S. 1060.
- 48) PETER-MARTIN ROEDER, a.a.O.; S. 88.
- 49) PHILIPP WACKERNAGEL, Der Unterricht in der Muttersprache; S. 5.
- 50) Ebd.; S. 12.
- 51) FERDINAND STIEHL, a.a.O.; S. 28.
- 52) WACKERNAGEL, Der Unterricht in der Muttersprache; S. 41.
- 53) Ebd.
- 54) Ebd.
- 55) Ebd.
- 56) WACKERNAGEL, Vorrede zur Auswahl deutscher Gedichte nach den nationalen und metrischen Formen derselben; 1832. Zitiert nach Bd. 4 der Quellentexte zur Unterrichtslehre: Lesen, bearbeitet von JOSEF PRESTEL, Weinheim/Bergstr. o.J.; S. 44.

- 57) Die Poesie in der Volksschule; S. 4.
- 58) ERNST FERDINAND BÄSSLER (1816-1879), geistlicher Inspektor, Superintendent und Professor in Schulpforta. - MARTIN HUTTERUS (1810-1865), Regierungsbeamter, Dramatiker, Novellist und Lyriker, endete durch Selbstmord. - FRIEDRICH ADOLF KRUMMACHER (1768-1845), Parabeldichter. - RUDOLF LÖWENSTEIN (1819-1891), „Gedächtniskünstler“, Lyriker, als Redakteur des Kladderadatsch 1849 politisch verfolgt und des Landes verwiesen. - GEORG SCHEURLIN (1802-1872), Lehrer, zuletzt Geheimer Ministerialsekretär in München.
- 59) WACKERNAGEL, Vorrede zur Auswahl deutscher Gedichte; S. 44.
- 60) WALTHER KILLY, Zugelassen zum Gebrauch an Schulen, HILDEGARD HAMMBRÜCHER, Wie es im Schulbuch steht; beide in HELMERS, Die Diskussion um das Lesebuch. - BENNO GRIEBEL, Gekachelte Träume; München 1963.

SCHLUSSBETRACHTUNG

- 1) Eines der ROCHOWschen Lesestücke - Unterschied zwischen Sparsamkeit und Geiz (Kinderfreund II; Nr. 36) - konnte sich, allerdings in einer Bearbeitung, bis ins nationalsozialistische Deutsche Lesebuch für Volksschulen (Bd. 2 für das 3. und 4. Schuljahr, 2. Aufl. München 1938, S. 72) hinein behaupten.
- 2) Mein Lesebuch, München 1958, enthält in den beiden Bänden für die Oberstufe insgesamt 9 Lesestücke, Wir lesen, München o.J., in den entsprechenden Bänden 7 Lesestücke von JOHANN PETER HEBEL. Beide Lesebücher sind an manchen bayerischen Volksschulen noch jetzt in Gebrauch. Erst in den nach 1965 erschienenen Volksschullesebüchern ist die Zahl der HEBEL-Texte geringer; doch gibt es keines, das ganz auf sie verzichtet hätte.
- 3) FRIEDRICH WILHELM DÖRPFELD, Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht, nebst vorläufiger Verantwortung wider erhobene Bedenken; 3. Aufl. Gütersloh 1892.

- 4) Mit der Saturn-Rakete zum Mond. Originalbeitrag in Wir lesen: Sachlesebuch; München 1866, Bd. 3, S. 141.
- 5) Im Westermann-Lesebuch für die Hauptschule, Braunschweig 1967, Band für das 7. Schuljahr, S. 24.
- 6) ROCHOW, Einleitung zum Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute (Bd. 1; S. 3).
- 7) S. Mein Lesebuch, München 1958 (!), Bd. 3 für das 5. und 6. Schuljahr; S. 27:

Willst Du sein ein guter Christ,
Bauer bleib auf Deinem Mist!
Laß die Narren Freiheit singen!
Düngen geht vor allen Dingen!
- 8) ROCHOW, Vom Nationalcharakter durch Volksschulen (Bd. 1; S. 344).
- 9) WACKERNAGEL, Der Unterricht in der Muttersprache; S. 15.
- 10) KRUMBACH, Bd. 2, S. 4. - Vergl. auch ROEDER, a.a.O.; S. 122 ff., sowie WALTHER KILLY, Zur Geschichte des deutschen Lesebuchs; in: Nationalismus in Germanistik und Dichtung; S. 70 ff.
- 11) Vom deutschen Krieg; in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, unter Mitwirkung von FRIEDRICH PANZER hrsg. von WALTHER HOFSTAETTER; 28. Jahrg. 1914, S. 577. - Vergl. ferner in der gleichen Zeitschrift (30. Jahrg. 1916, S. 308) den auch bei ROEDER (S. 155) zitierten Aufsatz Die Pädagogische Aufgabe der Dichtung von HERMANN SCHURIG: „Will man aber noch eine Antwort auf die Frage, worin denn eigentlich nun das Besondere der deutschen Art bestehe, der wir auf dem gewinnvollen Leidenswege dieser gegenwärtigen Bedrohung unseres nationalen Daseins jetzt kräftiger zustreben, so würde ich sagen, daß die Deutschen trotz vieler Gleichheiten mit anderen höherstehenden Völkern doch im Grunde begabter, klüger, schaffensfreudiger und schaffensfähiger, also mit einem Wort besser und für die Gesittung, für den Werdegang der Menschheit wertvoller und notwendiger sind als die anderen.“
- 12) Zit. bei HERMANN SCHURIG, a.a.O.; S. 307.
- 13) KILLY, Zur Geschichte des deutschen Lesebuchs; S. 73.

- 14) KLAUS DODERER, Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung; a.a.O., S. 66.
- 15) HUGO FRIEDRICH, Die Struktur der modernen Lyrik; Hamburg 1956, S. 11.
- 16) GOTTFRIED BENN, Soll die Dichtung das Leben bessern? Gesammelte Werke, hrsg. von DIETER WELLERSHOFF; Bd. 4, S. 1157.
- 17) Vergl. HILDEGARD HAMM-BRÜCHER in HELMERS, a.a.O., S. 77.
- 18) So z.B. das Lesebuch 65, das Westermann Lesebuch (1967), das Weinheimer Lesebuch (1967) und das Lesebuch C des Klett-Verlags (1968).
- 19) Pars I, Actus II, Scena I. - Opera Didactica Omnia; Tomus II, S. 842: „Magnus est Mundus: terminos enim ejus ignoramus. Pulcher est: ordinatissima enim in illo omnia, & infinita formarum varietate: unde Latinis a munditie Mundus, Graecis ab ornatu Kosmos dictus est. Bonus denique est Mundus: quia nihil in illo frustra, & sine usu est, omnia ad fines certos destinata. Etiam dum aliquid corruptum contingit, & interire, bono fine fit: ut alterius corruptio fit alterius generatio, renoveturque, & perennet, formosissima rerum facies. Laudate mecum meum & vestrum Creatorem, o Creaturae Omnes!"
- 20) Vergl. GLÖCKEL, S. 91 ff.
- 21) ALEXANDER BEINLICH im Handbuch für Lehrer, hrsg. von ALFRED BLUMEN-THAL u.a., Gütersloh 1961, Bd. 2, S. 304.
- 22) BERNHARD SCHULZ, Lesebuch und Einzelschrift, im Handbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2, S. 868 f.
- 23) S. WILHELM FLITNER, Vom Kanon der literarischen Bildung; in: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1954.
- 24) Vergl. BERNHARD SCHULZ, a.a.O., S. 868.
- 25) HANS SCHEUERL, Die Exemplarische Lehre; 2. Aufl. Tübingen 1964, S. 54.
- 26) Vergl. JÖRG EHNI, Das Bild der Heimat im Schullesebuch; Tübingen 1967, S. 221 ff.

- 27) JÖRG EHNI; S. 35.
- 28) WOLFGANG SCHULZ, Unbehagen an Lesebüchern: Ein Beitrag zum Thema Erziehung und Gesellschaft; in: Deutsche Jugend, Jahrg. 9, Heft 5; München 1961; S. 209.
- 29) BERNHARD SCHULZ, a.a.O.; S. 868.
- 30) JÖRG EHNI; S. 217.
- 31) JÖRG EHNI; S. 220.
- 32) GEORG LUKACS, Die Zerstörung der Vernunft; Neuwied 1962, S. 342.
- 33) BENNO GRIEBEL, Gekachelte Träume; S. 77.
- 34) PETER GLOTZ und WOLFGANG R. LANGENBUCHER, Versäumte Lektionen: Entwurf eines Lesebuchs. Gütersloh 1965; S. 17.
- 35) HILDEGARD HAMM-BRÜCHER, S. 113 (HELMERS S. 80).
- 36) DODERER, a.a.O.; S. 73.
- 37) GLOTZ-LANGENBUCHER, a.a.O.; S. 18.
- 38) GLOTZ-LANGENBUCHER, S. 20.
- 39) ALBERT SPIELER und NORBERT THAMM, Literaturunterricht im 5. - 11. Schuljahr: Grundlagen - Wege - Beispiele; Esslingen 1968, S. 275.
- 40) GRIEBEL, S. 12.
- 41) Vergl. DODERER, S. 73.
- 42) ANTON GAIL, Das Unbehagen am Lesebuch; in: Wirkendes Wort, 8. Jahrgang 1957/58, S. 239.
- 43) HERMANN HELMERS, Moderne Dichtung im Unterricht; Braunschweig 1967, S. 10.
- 44) S. PETER-MARTIN ROEDER, a.a.O.; S. 81 f. und S. 88 f.
- 45) BENNO GRIEBEL, S. 38.
- 46) GRIEBEL, S. 39.

- 47) Es handelt sich um das bayerische Lesewerk Wir lesen, München o.J.; Bd. 4 für das 7./8. Schuljahr.
- 48) GRIEBEL, S. 46.
- 49) Ebd.; S. 41.
- 50) Ebd.; S. 42.
- 51) Ebd.
- 52) Auch sie hat ihren Ursprung bereits im 19. Jahrhundert. So bemerkt ROEDER (a.a.O.; S. 82): „In dem Zeitraum von 1835 bis etwa 1845 setzte sich die Überzeugung durch, daß GOETHE und SCHILLER ‚schlechtweg die größten Dichter der Nation‘ seien, und daß wir bei ihnen alles fänden, was wir für den Zweck der Jugendbildung brauchen.“
- 53) S. insbes.: Kristalle: Moderne deutsche Gedichte für die Schule, hrsg. von JOSEF SPECK; München 1967. Die Sammlung enthält u.a. Lyrik von INGEBORG BACHMANN, GOTTFRIED BENN, JOHANNES BOBROWSKI, BERTOLD BRECHT, CHRISTINE BUSTA, PAUL CELAN, HILDE DOMIN, GÜNTER EICH, HANS MAGNUS ENZENSBERGER, GÜNTER GRASS, MARIE LUISE KASCHNITZ, KARL KROLOW, ELSE LASKER-SCHÜLER und NELLY SACHS.
- 54) S. WOLFGANG PIELOW, a.a.O.; S. 111 f.
- 55) DODERER, a.a.O.; S. 74.
- 56) HELMERS, Moderne Dichtung im Unterricht; S. 11.
- 57) Dies gilt nicht etwa nur für die moderne Dichtung. Auch die Lektüre von SCHILLERS Wilhelm Tell oder GOETHEs Götz von Berlichingen, die seit Jahrzehnten zum Stoff der Volksschulabschlußklasse gehört, ist, wenn man so will, eine „Überforderung“ der Schüler.
- 58) DANKMAR VENUS, Celan im vierten Schuljahr? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Jahrg. 1961, S. 446 ff., ANNELIESE PRÜLLER, Unterrichtsversuche mit dem „Sprachgitter“, und CAESAR HAGENER, Celans „Sprachgitter“ im fünften Schuljahr; beide in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Jahrg. 1962, S. 154 ff. bzw. 157 ff.
- 59) HELMERS, Die Struktur der modernen Lyrik in didaktischer Sicht; in: Moderne Dichtung im Unterricht, S. 89.

- 60) DANKMAR VENUS, a.a.O.; S. 448.
- 61) HELMERS, Die Struktur der modernen Lyrik in didaktischer Sicht; a.a.O., S. 89.
- 62) HANS BRÜSTLE und Mitarbeiter, Lesebuch B (Realschule) des Klett-Verlags, Stuttgart 1968; Lehrer-Vorwort, S. 4.
- 63) WILHELM FLITNER, Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung; Stuttgart 1954, S. 62.
- 64) CHARLOTTE BÜHLER, Das Märchen und die Phantasie des Kindes; 3. Aufl. Leipzig 1929.
- 65) BERNHARD SCHULZ, Der literarische Unterricht; Düsseldorf 1965, Bd. 1, S. 13.
- 66) Ebd.; S. 160.
- 67) So enthält ALBERT SPIELERS und NORBERT THAMMS Literaturunterricht einen Abschnitt über den „Krimi“.
- 68) HANS BRÜSTLE und Mitarbeiter, a.a.O.; S. 3.
- 69) GLÖCKEL, S. 93.
- 70) Charakteristisch für diese Tendenz ist z.B. Der Bohrturm von HERMANN LÖNS, bezeichnenderweise bis in die Mitte unseres Jahrhunderts hinein ein typisches „Lesebuchgedicht“.
- 71) JOHN BARFAUT, Denkschrift zur Neugestaltung des Hamburger Lesebuchs. Abdruck in: Lesen, hrsg. von JOSEF PRESTEL (Quellen zur Unterrichtslehre Bd. 4), Weinheim/Bergstr. o.J., S. 103 ff.
- 72) GEORG RENTNER, Wesenszüge und Wandlungen des literarischen Kanons in den deutschen Volksschullesebüchern; Hamburg 1949, S. 141.
- 73) GEORG HEYDNER, Das Lesebuch in der Volksschule; Nürnberg 1891.
- 74) Ebd.; S. 24 f.
- 75) Ebd.; S. 67 f.
- 76) GAIL, Das Unbehagen am Lesebuch; a.a.O., S. 240.

LITERATURVERZEICHNIS

Die nur aus der Sekundärliteratur zitierten Titel sind mit einem Stern gekennzeichnet.

1. Lesebücher

AMMON, EMIL und Mitarbeiter, Lesebuch C (Hauptschule). Stuttgart 1967,
mit Lehrer-Begleittext.

AURAS, REINHOLD und GNERLICH, GOTTLIEB, Deutsches Lesebuch. Breslau
1847 und 1850.

BECHER, BARTHLEME, Mädchenfreund. München 1820.

Berlinisches neu eingerichtetes Schulbuch. Berlin 1757.^{*}

BRAUN, HEINRICH, Lesewerke für das Kurfürstentum Bayern. 10 Teile.
München 1770.*

BRÜCKNER, G., Lese- und Sprachschule; ein methodisch geordnetes Lese-
buch für Volksschulen. Hildburghausen 1836.

BRÜSTLE, HANS und Mitarbeiter, Lesebuch B. (Realschule) Stuttgart 1968,
mit Lehrer-Begleittext.

BUNO, M. JOHANN, ABC- und Lesebüchlein. Danzig 1650. S. bei MUTH, JAKOB.

CHIMANI, LEOPOLD, Vater Traugott im Kreis seiner guten Kinder. Wien
1818.

Christliches Sittenbüchlein fürs Gesinde. Berlin 1786.

COMENIUS, JOHANN AMOS, Orbis sensualium pictus. Faksimile-Ausgabe, hrsg.
von JOHANNES KÜHNEL. Leipzig 1910.

Ders., Orbis pictus, hrsg. von THEODOR TUPETZ; Prag, Wien und Leipzig 1896.

Deutsches Lesebuch für Volksschulen. Ohne Angabe des Herausgebers.
4 Bde; 2. Aufl. München 1937 ff.

DIESTERWEG, FRIEDRICH ADOLPH WILHELM, Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen; zur Beförderung eines verständigen Lese- und eines bildenden Sprachunterrichts; Essen 1826.

Ders., Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung, nach den Regeln des Lesens für Schulen bearbeitet; Crefeld 1831.

Ders., Schul-Lesebuch. Zweiter Theil: Nach der Verwandtschaft des Inhalts zusammengestellt; 4. Aufl. Bielefeld 1854.

EHRlich, KARL GOTTHILF, Der schleswig-holsteinische Kinderfreund; Schleswig und Flensburg 1810.*

FÄRBER, FRITZ (Hrsg.), Mein Lesebuch; 4 Bde, München 1958.

FRIEDLÄNDER, DAVID, Lesebuch für jüdische Kinder, zum Besten der jüdischen Freischule; Berlin 1780.*

FULDA, KARL, Deutsches Lesebuch für Seminarien und Bürgerschulen, sowie für die Oberklassen gehobener Volksschulen; Zeitz 1843.

FUNKE, KARL PHILIPP, Lesebuch für Bürgerschulen; 2 Teile, Berlin 1788 und 1794.*

GERTH, KLAUS (Hrsg., in Gemeinschaft mit ALFRED BLUMENTHAL, GÜNTHER PFLUGHAUPT und ULRICH THIERGARD), Lesebuch 65; Oberstufe.
2 Bde, Hannover 1965.

GLATZ, JAKOB, Vater Trautmann: Ein Lesebuch zunächst für Bürgerschulen, auch beim Privatunterricht brauchbar; Schnepfenthal 1803.*

GLEIM, BETTY, Lesebuch zur Übung in der Deklamation. 1. Teil (für Elementarschulen) Bremen 1815, 2. Teil Bremen 1810.

GLOTZ, PETER und LANGENBUCHER, WOLFGANG R., Versäumte Lektionen. Entwurf eines Lesebuchs. Gütersloh 1965.

GUDE, KARL und GITTERMANN, LOUIS, Vaterländisches Lesebuch in Bildern und Musterstücken für Schule und Haus. Magdeburg 1851.

HAESTERS, ALBERT, Lehr- und Lesebuch. Für protestantische Schulen bearbeitet von LUDWIG BENDER. Essen 1863.

HANSEN, KARL, Deutsches Lesebuch. 5 Teile, Harburg 1859 ff.

HASSELBACH, J.P., Lese- und Sprachbuch für die mittleren und oberen Klassen der Elementarschulen und für die unteren Klassen der höheren Bürgerschulen und Gymnasien; bearbeitet nach den Regeln des Lesens und dem neuesten Standpunkte der wissenschaftlichen deutschen Sprachbildung, mit vorzüglicher Rücksicht auf die Sprachschriften von K.F. Becker und R.J. Wurst. Jülich 1838.

HINKE, AUGUST, Volksschulbuch oder Lese- und Realbuch für Deutschlands Volksschulen. Striegau 1845.

Jugendfreund. Lehr- und Lesebuch für die oberen Klassen der Volksschulen. Ohne Angabe des Verfassers. München 1823.

KECK, HEINRICH, Deutsches Lesebuch für die gehobene evangelische Volksschule. Halle 1872.

KELLNER, LORENZ, Der katholische Kinderfreund. Heiligenstadt 1842.

Ders., Deutsches Lese- und Bildungsbuch für höhere katholische Schulen, insbesondere für höhere Töcherschulen und weibliche Erziehungsanstalten. 2. Aufl. Freiburg 1860.

Ders., Die Poesie in der Volksschule. 2. Aufl. Essen 1863.

KLOYER, CHRISTOPH; KOPP, FERDINAND und SCHLAGBAUER, ALBERT, Wir lesen. Sachlesebuch. 4 Bände. München 1966.

KOPP, FERDINAND (Hrsg.), Wir lesen. Lesebuch für die bayerischen Volksschulen. 4 Bände. München o.J.

KRIEGK, GEORG LUDWIG, Deutsches Lesebuch; eine Sammlung von Musterstücken in Prosa und Poesie mit den nöthigen Erläuterungen für Kinder von 10 bis 13 Jahren zum Schul- und Privatgebrauche herausgegeben. Frankfurt/Main 1829.

KRÜGER, W., Lesebuch für vaterländische Elementarschulen und zum Privatgebrauch. Berlin 1800.*

LORENZ, JOHANN GOTTHILF, Lesebuch für die Jugend der Bürger und Handwerker, zum Gebrauch in Schulen und beim häuslichen Unterricht nach dem Muster des Rochowischen Lesebuchs für Landschulen. Leipzig 1785.*

LOSSIUS, RUDOLF CHRISTOPH, Meister Liebreich; ein nützliches Lesebuch für Volksschulen und bürgerliche Familien. 3 Teile. Gotha 1800 f.

LUDWIG, SAMUEL, Der Bürgerfreund; ein Lesebuch für Kinder in Bürgerschulen. Berlin 1787.

PREUSS, AUGUST EDUARD und VETTER, JOHANN ANDREAS, Preußischer Kinderfreund; ein Lesebuch für deutsche Volksschulen. Königsberg 1837.

REYHER, ANDREAS, Kurtzer Unterricht. Gotha 1657.

ROCHOW, FRIEDRICH EBERHARD VON, Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch an Landschulen. Genaue Nachbildung des Urdrucks vom Jahre 1776. Leipzig 1925.

SARTORIUS, R. (ROBERT SCHNEIDER), Lebensspiegel. Breslau 1843.*

SCHLEZ, JOHANN FERDINAND, Der Denkfrend; ein lehrreiches Lesebuch für Volksschulen. Gießen 1811.

SCHOLZ, CHRISTIAN GOTTLIEB, Deutsches Lesebuch für die Jugend von 11 bis 14 Jahren. Breslau 1845.

Schulfreund. Lehr- und Lesebuch für die mittleren Klassen der Volksschule. Ohne Angabe des Verfassers. München 1825.

SCHULZ, OTTO, Berlinisches Lesebuch. Berlin 1840.

SEIDENSTÜCKER, JOHANN HEINRICH PHILIPP, Eutonia oder declamatorisches Lesebuch für mittlere und obere Schulklassen. Dortmund 1807.

SEILER, GEORG FRIEDRICH, Allgemeines deutsches Lesebuch für den Bürger und Landmann. 13. Aufl. Erlangen 1804.

SOLDAN, HEINRICH CHRISTOPH, Neues allgemeines deutsches Lesebuch für Bürger- und Landschulen und für den häuslichen Unterricht. Weißenfels 1801.

STERN, WILHELM, Zweites Sprach- und Lesebuch für den Mittel- und Oberschüler in deutschen Elementarschulen. Karlsruhe 1837.

THIEME, KARL TRAUGOTT, Gutmann oder der Sächsische Kinderfreund. 3. verbesserte Aufl. Leipzig 1802.

UNTERSPERG, JOHANN BALTHASAR, Wohleingerichtetes Lehrbüchlein. Wien 1747.*

Vaterländisches Lesebuch für Land- und Soldatenschulen. 2 Teile. Berlin 1799.*

WACKERNAGEL, KARL E. PHILIPP, Deutsches Lesebuch. 3 Teile. Stuttgart 1843.

WEINGART, AUGUST, Teutsches Lesebuch, mit besonderer Rücksicht auf wohl lautendes und tonrichtiges Lesen, den Sprachunterricht und die Entwicklung der kindlichen Gemüthsanlagen, bearbeitet für den Schul- und Hausunterricht. Stuttgart 1835.

WEINMANN, F., Lese- und Lehrbuch für die oberen Abtheilungen der deutschen Volksschulen. Ehingen 1839.

WEISGERBER, BERNHARD und SCHMIDT, HEINER, Weinheimer Lesebuch. 4 Bände.
Weinheim und Berlin 1967.

Westermann-Lesebuch für die Hauptschule. 3 Bände. Braunschweig 1967.

WILBERG, JOHANN FRIEDRICH, Lesebuch für Kinder, die gern verständiger
und besser werden wollen. Hamm 1793.*

WILMSEN, FRIEDRICH PHILIPP, Der Brandenburgische Kinderfreund. Berlin
1800.*

Ders., Der deutsche Kinderfreund. 46. Aufl. Berlin 1818 (1. Aufl. 1801).

Ders., Der deutsche Kinderfreund. Zweiter Teil. Berlin 1810.

ZERRENNER, KARL CHRISTOPH GOTTLIEB, Der westfälische Kinderfreund; ein
Lesebuch für Volksschulen. Halle 1811.* (Ab 2. Aufl. unter dem
Titel: Der neue deutsche Kinderfreund; 1814).

Ders., Lesebuch für mittlere und obere Klassen an Bürgerschulen. Halle
1830.

2. Schriften zur Geschichte des Lesebuchs, des Jugendschrifttums und
zu Fragen der literarischen Erziehung

ANTZ, JOSEPH, Führung der Jugend zum Schrifttum. 3. Aufl. Ratingen 1955.

BAMBERGER, RICHARD, Jugendlektüre. Bonn und Wien 1955.

BARFAUT, JOHN, Denkschrift zur Neugestaltung des Hamburger Lesebuchs.
Wiederabdruck in: Lesen, hrsg. von JOSEF PRESTEL. Weinheim/Berg.
o.J.

BEINLICH, ALEXANDER, Der muttersprachliche Unterricht. In: Handbuch
für Lehrer, hrsg. von ALFRED BLUMENTHAL, JOHANNES GUTHMANN, WAL-
TER HORNEY, FRANZ SEILNACHT und KARL STÖCKER. Bd. 2; Gütersloh
1961. S. 270 ff.

Ders. (Hrsg.), Handbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2: Das Lesen und die literarische Erziehung; 2. Aufl. Emsdetten 1961.

BÜNGER, FRIEDRICH, Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebooks; Leipzig 1899.

DIESTERWEG, FRIEDRICH ADOLPH WILHELM, Anleitung zum Gebrauche des Schullesebooks in sachgemäßer Anordnung; Crefeld 1831.

Ders., Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. Dritter Teil: Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre, oder Anleitung zum logischen und euphonischen Lesen. 3. Aufl. Crefeld 1839.

Ders., Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 1. Bd.: Zweiter Theil, III: Der Unterricht im Lesen. 3. Aufl. Essen 1844.

Ders., Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 6. Aufl. Frankfurt/Main 1907¹.

DIETLEIN, RUDOLF; DIETLEIN, WOLDEMAR und POLACK, FRIEDRICH, Aus deutschen Lesebüchern. 3 Bde; 7. Aufl. Leipzig und Berlin 1907.

DODERER, KLAUS, Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung. In: Das Problem der Didaktik. Bericht über den 5. Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier. Zeitschrift für Pädagogik, 3. Beiheft, Weinheim/Bergstr. und Düsseldorf 1963.

DYRHENFURTH-GRAEBSCHE, IRENE, Geschichte des deutschen Jugendbuches; Hamburg 1951.

EHNI, JÖRG, Das Bild der Heimat im Schullesebuch; Tübingen 1967.

ELSCHENBROICH, ADALBERT, Die Begegnung mit dem Gedicht. In: Handbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2, S. 1045-1080.

¹ Einzelne Aufsätze DIESTERWEGS s. bei EDUARD LANGENBERG und ERNST VON SALLWÜRK.

- FECHNER, HEINRICH, Die Geschichte des Volksschul-Lesebuches. In: Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, hrsg. von CARL KEHR. Bd. 2. Gotha 1879. S. 439 ff.
- FLITNER, WILHELM, Vom Kanon der literarischen Bildung. In: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954.
- Ders., Zur Lesebuchfrage. In: Überlieferung und Neubeginn. Probleme der Lehrerbildung und Bildung nach zehn Jahren des Aufbaus. Hrsg. von OSKAR HAMMELSBECK. Ratingen 1957.
- GABELE, PAUL, Die Prägung der Fibel. Dissertation. Mainz 1953.
- GAIL, ANTON, Das Unbehagen am Lesebuch. In: Wirkendes Wort. Hrsg. von FELIX ARENDS, HENNIG BRINKMANN, ANTON GAIL und LEO WEISGERBER. 8. Jahr. Düsseldorf 1957/58. S. 238 ff.
- GAUSBERG, FRITZ, Gedanken über die Zukunft des Lesebuchs. Schola 1949. Abdruck in: Lesen, hrsg. von JOSEF PRESTEL.
- GLOTZ, PETER und LANGENBUCHER, WOLFGANG R., Versäumte Lektionen. Entwurf eines Lesebuchs. Gütersloh 1965.
- GÖHRING, LUDWIG, Die Anfänge der deutschen Jugendliteratur im 18. Jahrhundert. Nürnberg 1904.
- GRIEBEL, BENNO, Gekachelte Träume. Das Gedicht als Bildungsgut der Volksschule. München 1963.
- HÄHNEL, CAESAR, Paul Celans „Sprachgitter“ im fünften Schuljahr. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 1962. S. 157 ff.
- HAMM-BRÜCHER, HILDEGARD, Wie es im Schulbuch steht. In: Sind wir noch das Volk der Dichter und Denker? Hrsg. von GERD KALOW. Hambg. 1964. Neuabdruck: HELMERS, Diskussion um das Lesebuch, S. 73 - 83.
- HELMERS, HERMANN (Hrsg.), Die Diskussion um das Lesebuch. Darmstadt 1969.
- Ders., (Hrsg.), Moderne Dichtung im Unterricht. Braunschweig 1967.

HERRLITZ, HANS GEORG, Der Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts im Gymnasium. Heidelberg 1964.

HEYDNER, GEORG, Das Lesebuch in der Volksschule. Naturgemäße Forderungen. Nürnberg 1891.

KEHR, CARL, Die Geschichte des Leseunterrichts. In: Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Gotha 1879. Bd. 2.

KELLNER, LORENZ, Praktischer Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht. 4 Bände. 2. Aufl. Erfurt 1841.

Ders., Vorbereitungen auf einen formal bildenden Unterricht in der deutschen Sprache und Literatur. 2. Aufl. Erfurt 1857.

KILLY, WALTHER, „Zugelassen zum Gebrauch an Schulen." Kritische Anmerkungen zur Physiognomie des deutschen Lesebuchs. In: Neue deutsche Hefte. 3. Jahrg., Gütersloh 1956. Heft 30 vom November 1956. S. 475 ff.

Ders., Zur Geschichte des Lesebuchs. In: Nationalismus in Germanistik und Dichtung. Dokumentation des Germanistentages in München vom 17. bis 22. Oktober 1966. Hrsg. von BENNO VON WIESE und RUDOLF HENSS. Berlin 1967.

KRIEBITZSCH, THEODOR, Das Sprachstück und dessen Behandlung. In: Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, hrsg. von CARL KEHR. 3. Bd. Gotha 1881.

KRUMBACH, CARL JULIUS, Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. 2 Bände. Leipzig 1894 und 1896.

MEYER, HANS, Die moderne Dichtung in der Volksschule. In: Unsere Volksschule. 13. Jahrg. Heft 8, November 1962, S. 302 ff.

MINDER, ROBERT, Soziologie der deutschen und französischen Lesebücher. In: Minotaurus: Dichtung unter den Hufen von Staat und Industrie. Hrsg. von ALFRED DÖBLIN. Wiesbaden 1953; S. 74 - 87. Neuabdruck: HELMERS, Diskussion um das Lesebuch, S. 1 - 13.

- MUTH, JAKOB, Fünf Fibeln aus fünf Jahrhunderten. Bad Godesberg 1962.
- NENTWIG, PAUL, Dichtung im Unterricht. Grundlegung und Methode. Braunschweig 1962.
- OBERLACK, ALFRED, Schulbücher unter dem Dreschflegel. Bad Godesberg 1965.
- POLACK, PAUL, Aus deutschen Lesebüchern. 7. Aufl. Leipzig und Berlin 1907.
- PRESTEL, JOSEF, Lesen. Quellen zur Unterrichtslehre. Hrsg. von GEORG GEISSLER. Bd. 4. Weinheim/Bergstraße o.J.
- PRÜLLER, ANNELIESE, Unterrichtsversuche mit dem „Sprachgitter“. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 1962. S. 154 ff.
- RENTNER, GEORG, Wesenszüge und Wandlungen des literarischen Kanons in den deutschen Volksschullesebüchern. Dissertation, Hamburg 1949.
- ROEDER, PETER-MARTIN, Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der höheren Schule. Weinheim/Bergstraße 1961.
- RÜTTIGERS, SEVERIN, Die Dichtung in der Volksschule. 2. Aufl. Bonn 1923.
- Ders., Über die literarische Erziehung als Problem der Arbeitsschule. Ein Beitrag zur Reform des Sprachunterrichts und der Lesebücher und zu einem Leseplan für die deutsche Jugend. Leipzig 1910.
- SCHMACK, ERNST, Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten. Ratingen 1960.
- SCHULZ, BERNHARD, Der literarische Unterricht. Eine Lesekunde in Beispielen. 2 Bände. Düsseldorf 1965.
- Ders., Lesebuch und Einzelschrift. In: Handbuch des Deutschunterrichts, hrsg. von ALEXANDER BEINLICH. Bd. 2.

SCHULZ, WOLFGANG, Unbehagen an Lesebüchern: Ein Beitrag zum Thema Erziehung und Gesellschaft. In: Deutsche Jugend; Jahrg. 9, Heft 5, München 1961.

SCHURIG, HERMANN, Die pädagogische Aufgabe der Dichtung. In: Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Hrg. von WALTHER HOF-STAETTER und FRIEDRICH PANZER; 30. Jahrg. 1916.

SPECK, JOSEF (Hrg.), Kristalle: Moderne deutsche Gedichte für die Schule; München 1967.

SPIELER, ALBERT und THAMM, NORBERT, Literaturunterricht im 5.-11. Schuljahr: Grundlagen - Wege - Beispiele. Esslingen 1968.

VENUS, DANKMAR, Celan im vierten Schuljahr? In: Westermanns Pädagogische Beiträge; 13. Jahrg. Braunschweig 1961, S. 446 ff.

WACKERNAGEL, KARL EDUARD PHILIPP, Der Unterricht in der Muttersprache (Vierter Teil des Deutschen Lesebuches, für Lehrer). Stuttgart 1843.

WOLGAST, HEINRICH, Das Elend unserer Jugendliteratur; 7. Aufl. Worms 1950.

ZEIDELBERGER, G. und BATTISTA, L., Das Volksschullesebuch: Sein Werden, seine Grundlagen und seine praktische Verwendung; Wien 1915.

3. Sonstige Literatur

ARNDT, ERNST MORITZ, Schriften für und an seine lieben Deutschen. 1. und 3. Teil; Leipzig 1845.

ASHEIM, IVAR, Glaube und Erziehung bei Luther; Heidelberg 1961.

BARTHOLOMÄI, FRIEDRICH, Herr Curtman und die Gemütsbildung; Jena 1852.*

BASEDOW, JOHANN BERNHARD, Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von ALBERT REBLE, Paderborn 1965.

- Ders., Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker.
Mit Chursächs. gnädigstem Priv.; 2. Aufl. Leipzig 1771.
- BECKER, KARL FERDINAND, Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar
der Schulgrammatik; 2 Abteilungen, Frankfurt/Main 1836/37.
- Ders., Organism der deutschen Sprache als Einleitung zur deutschen
Grammatik; Frankfurt/Main, 2. Aufl. 1841.
- Ders., Über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache, als
Einleitung zum Leitfaden für den ersten Unterricht in der deut-
schen Sprachlehre; Frankfurt/Main 1833.
- Ders., Das Wort in seiner organischen Verwandlung. Dabei ein Verzeich-
nis etymologischer Nachweisungen als Register. Frankfurt/Main
1833.
- BENN, GOTTFRIED, Soll die Dichtung das Leben bessern? - Gesammelte Wer-
ke, hrsg. von DIETER WELLERSHOFF; Wiesbaden 1960-1968, Bd. 4.
- BLANKERTZ, HERWIG, Berufsbildung und Utilitarismus: Problemgeschichtli-
che Untersuchungen; Düsseldorf 1963.
- BLOTH, HUGO GOTTHARD, Adolph Diesterweg: Sein Leben und Wirken für Päd-
agogik und Schule; Heidelberg 1966.
- Ders., Diesterwegs Stellung zum Religionsunterricht. In: Der Pädagoge
Adolph Diesterweg. Hrsg. von HUGO GOTTHARD BLOTH, Frankfurt/Main,
Berlin, Bonn 1958.
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH, Comenius und Basedow. In: Die Sammlung. Hrsg.
von HERMAN NOHL in Gemeinschaft mit OTTO FRIEDRICH BOLLNOW,
WILHELM FLITNER und ERICH WENIGER, 5. Jahrg. Göttingen 1950.
- Ders., Die Pädagogik der deutschen Romantik; Stuttgart 1952.
- Ders., Wesen und Wandel der Tugenden; Frankfurt/Main 1958.
- BREITINGER, JOHANN JAKOB, Critische Dichtkunst; Zürich 1740.

BÜHLER, CHARLOTTE, Das Märchen und die Phantasie des Kindes; Leipzig 1929.

BUSSE, CARL, Geschichte der Weltliteratur; Bielefeld und Leipzig 1913.

CAMPE, JOACHIM HEINRICH, Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichtes unter den menschlichen Kräften. In: Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher; Bd. 3, Hamburg 1785.

COMENIUS, JOHANN AMOS, Die Schule als Spiel (Schola ludus). Deutsch von WILHELM BÖTTCHER, Langensalza 1888.

Ders., Große Didaktik (Didactica Magna). In neuer Übersetzung hrsg. von ANDREAS FLITNER, Düsseldorf und München 1954.

Ders., Opera Didactica Omnia. - Academia Scientiarum Bohemoslovenica; 3 Bde, Prag 1957.

Ders., Pampaedia. Lateinisch-deutsche Ausgabe, hrsg. von DMITRIJ TSCHIZEWSKIJ, HEINRICH GEISSLER und KLAUS SCHALLER; Heidelberg 1960.

DIESTEL, HEINRICH, Die rationelle Sprachforschung auf dem gegenwärtigen Standpunkte; Königsberg 1845.*

DIESTERWEG, FRIEDRICH ADOLPH WILHELM, Ausgewählte Schriften, hrsg. von EDUARD LANGENBERG; 3 Bde, 2. Aufl. Frankfurt/Main 1890/91.

Ders., Die drei preußischen Regulative; 3 Bde, Berlin 1855.

Ders., Mein Religionsunterricht. In: Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde; 5. Jahrg. Berlin 1855.

Ders., Sämtliche Werke, hrsg. von HEINRICH DEITERS, HANS AHRBECK, ROBERT ALT, GERDA MUNDORF und LEO REGENER; Berlin 1956 ff.

DÖRPFELD, FRIEDRICH WILHELM, Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht, nebst vorläufiger Verantwortung wider erhobene

ne Bedenken; 3. Aufl. Gütersloh 1892.

DRIESCH, JOHANNES VON DEN und ESTERHUES, JOSEF, Geschichte der Erziehung und Bildung; 2 Bde, 5. Aufl. Paderborn 1960.

FISCHER, OTTO (Hrsg.), Thomas und Felix Platters und Theodor Agrippa d'Aubignés Lebensbeschreibungen; München 1911.

FRIEDRICH, HUGO, Die Struktur der modernen Lyrik; Hamburg 1956.

FLITNER, WILHELM, Die vier Quellen des Volksschulgedankens; 5. Aufl. Stuttgart 1963.

FRANCKE, AUGUST HERMANN, Einfältiger Unterricht / wie man die H. Schrift zu seiner wahren Erbauung lesen solle / Für diejenigen, welche begierig sind, ihr gantzes Christenthum auff das theure Wort GOTTES zu gründen; Halle 1694. - AUGUST HERMANN FRANCKE, Werke in Auswahl, hrsg. von ERHARD PESCHKE, Berlin 1969, S. 216-220.

Ders., Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind; Halle 1702. - Werke in Auswahl, hrsg. von E. PESCHKE, S. 124-150.

Ders., Pädagogische Schriften, nebst Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen, hrsg. von G. KRAMER; 2. Aufl. Langensalza 1885.

Ders., Pädagogische Schriften, besorgt von HERMANN LORENZEN, Paderborn 1957.

GEFFERT, HEINRICH (Hrsg.), Der Unterricht in der Muttersprache. Bd. 5 der Quellen zur Unterrichtslehre, hrsg. von GEORG GEISSLER, Weinheim/Bergstraße 1956.

GEIGER, THEODOR, Ideologie und Werturteil. In: KURT LENK, Ideologie: Ideologiekritik und Wissenssoziologie; S. 167-173.

GEISSLER, HEINRICH, Comenius und die Sprache; Heidelberg 1959.

- GLÖCKEL, HANS, Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung; Weinheim/
Bergstraße 1964.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON, Werke. Gedenkausgabe, hrsg. von ERNST
BEUTLER, Zürich 1948; Bd. 10 und 14.
- GOTTSCHED, JOHANN CHRISTOPH, Versuch einer Critischen Dichtkunst vor
die Deutschen; Leipzig 1730.
- GRIMM, JAKOB, Deutsche Grammatik. Bd. 1, Vorrede; Göttingen 1819.
- GRIMMELSHAUSEN, HANS JAKOB CHRISTOPH VON, Werke, hrsg. von FELIX BOBER-
TAG; Berlin und Stuttgart o.J., Bd. 1.
- GÜNTHER, KARL-HEINZ, FRANZ HOFMANN, GERD HOHENDORF, HELMUT KÖNIG und
HEINZ SCHUFFENHAUER, Geschichte der Erziehung; 8. Aufl. Berlin
1967.
- HASELBACH, GERHARD, Grammatik und Sprachstruktur: Karl Ferdinand Bek-
kers Beitrag zur Allgemeinen Sprachwissenschaft in historischer
und systematischer Sicht; Berlin 1966.
- HASSEBERG, ADOLF, Diesterwegs Bemühungen um die Hebung des mutter-
sprachlichen Unterrichts. In: Der Pädagoge Adolph Diesterweg;
hrsg. von H.G. BLOTH.
- HAUSMANN, GOTTFRIED, Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts; Heidel-
berg 1959.
- HAZARD, PAUL, Die Herrschaft der Vernunft: Das europäische Denken im
18. Jahrhundert. Deutsch von HARRIET WEGENER und KARL LINNEBACH;
Hamburg 1949.
- HEBEL, JOHANN PETER, Werke; hrsg. von O. BEHAGEL; 2 Bde, Berlin und
Stuttgart o.J.
- HEGEL, GEORG WILHELM FRIEDRICH, Sämtliche Werke. Jubiläumsausgabe,
hrsg. von HERMANN GLOCKNER, Stuttgart 1956-1964; Bd. 4: Wissen-
schaft der Logik I.

- HELMREICH, ERNST CHRISTIAN, Religionsunterricht in Deutschland; Hamburg und Düsseldorf 1966.
- HETTWER, HUBERT, Herkunft und Zusammenhang der Schulordnungen; Mainz 1965.
- HILDEBRAND, RUDOLF, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt; 26. Aufl., Bad Heilbrunn 1959.
- HOFFMEISTER, KARL, Erörterung der Grundsätze der Sprachlehre, mit Berücksichtigung der Theorien Beckers, Herlings, Schmitthenners und anderer Sprachforscher, als Prologomena zu jeder künftigen allg. Grammatik, welche als Wissenschaft wird auftreten können; 1. Bändchen, Essen 1830.
- HOFSTAETTER, WALTHER und PANZER, FRIEDRICH, Zeitschrift für den deutschen Unterricht; 28. Jahrg. 1914 und 30. Jahrg. 1916.
- HUMBOLDT, WILHELM VON, Werke, hrsg. von ANDREAS FLITNER und KLAUS GIEL; Stuttgart 1963, Bd. 3: Schriften zur Sprachphilosophie.
- ISRAEL, AUGUST und MÜLLER, JOHANNES, Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften früherer Zeiten, Heft 10, Zschopau 1883.
- JEAN PAUL, Levana oder Erziehlehre, hrsg. von K.G. FISCHER, Paderborn 1963.
- KANT, IMMANUEL, Werke, hrsg. von WILHELM WEISCHDEL; Frankfurt/Main 1964, Bd. 6.
- KEHRBACH, KARL (Hrsg.), Monumenta Germaniae Paedagogica; Bd. 1, Berlin 1886.
- KELLNER, LORENZ, Lebensblätter; Freiburg 1891.
- Ders., Volksschulkunde; 6. Aufl., Essen 1868.
- KLUCKHOHN, PAUL, Das Ideengut der deutschen Romantik. 5. Aufl., Tübingen 1966.

KÖSTERUS, Frauenbildung im Mittelalter; Würzburg 1877.

KRÜGER, HERMANN A., Pseudoromantik: Friedrich Kind und der Dresdener Liederkreis; Leipzig 1904.

KVACALA, JAN, J.A. Comenius; Berlin 1914.

LENK, KURT (Hrsg.), Ideologie: Ideologiekritik und Wissenssoziologie; Neuwied 1961.

LUKACZ, GEORG, Die Zerstörung der Vernunft; Neuwied 1962.

LUTHER, MARTIN, Werke. Kritische Gesamtausgabe (Weimarer Ausgabe); 1883 ff.

LUTZ, MARGARETE, Der Erzieher Johann Peter Hebel; Heidelberg 1964.

MANNHEIM, KARL, Ideologie und Utopie; Bonn 1929.

MARKWARDT, BRUNO, Geschichte der deutschen Poetik; Bd. 4: Das neunzehnte Jahrhundert. Berlin 1959.

MERTZ, GEORG, Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert; Heidelberg 1902.

NEUMANN, FRIEDRICH, Geschichte der altdeutschen Literatur; Berlin 1966.

NOHL, HERMAN, Der Bürger. In: Die Sammlung; hrsg. von HERMAN NOHL in Gemeinschaft mit O.F. BOLLNOW, W. FLITNER und E. WENIGER, Göttingen, 1. Jahrg. 1945/46.

NOVALIS, Schriften; hrsg. von PAUL KLUCKHOHN und RICHARD SAMUEL. Bd. 1, 2. Aufl., Darmstadt 1960.

OPPERT, KURT, Der Reiz des Ungesagten in der Lyrik. In: Wirkendes Wort, 6. Jahrg.; Heft 2 vom Dezember 1955, S. 76 ff.

PAULI, JOHANNES, Schimpf und Ernst; hrsg. von HERMANN OESTERLEY, Stuttgart 1866.

- PAULSEN, FRIEDRICH, Geschichte des gelehrten Unterrichts; 3. Aufl. Leipzig 1919.
- PIELOW, WINFRIED, Dichtung und Didaktik; Bochum o.J.
- PLESSNER, HELMUT, Abwandlungen des Ideologiegedankens. In: LENK, Ideologie, S. 218-235.
- RATKE, WOLFGANG, Die neue Lehrart. Pädagogische Schriften, hrsg. von ROBERT ALT, Berlin 1957.
- REBHUN, ADOLPH, Gedenkblatt zum hundertsten Geburtstage Adolph Diesterwegs; Sonderdruck aus: Neue Bahnen, Gotha 1890.
- RESEWITZ, FRIEDRICH GABRIEL, Erziehung des Bürgers; Kopenhagen 1773.*
- RIEMANN, KARL FRIEDRICH, Beschreibung der von Rochowschen Lehrart in Volksschulen, verglichen mit der Pestalozzischen; Berlin und Stettin, 4. Aufl. 1809.*
- ROCHOW, FRIEDRICH EBERHARD FREIHERR VON, Sämtliche pädagogische Schriften, hrsg. von FRITZ JONAS und FRIEDRICH WIENECKE. 4 Bände, Berlin 1907 ff.
- SALLWÜRK, ERNST VON, Adolph Diesterweg: Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften. 3 Bde, Langensalza 1899.
- SCHALLER, KLAUS, Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert; Heidelberg 1962.
- SCHEEL, OTTO, Luther und die Schule seiner Zeit. Im Jahrbuch der Luther-Gesellschaft VII, Wittenberg 1925.
- SCHEUERL, HANS, Die Exemplarische Lehre: Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips; 2. Aufl. Tübingen 1964.
- Ders., Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: Zeit-

schrift für Pädagogik; 5. Jahrg. Weinheim 1959, S. 211-223.

SCHILLER, FRIEDRICH VON, Über naive und sentimentalische Dichtung. Bd 20 der Nationalausgabe, hrsg. von LIESELOTTE BLUMENTHAL und BENNO VON WIESE, Weimar 1962.

SCHLEGEL, FRIEDRICH, Geschichte der alten und neuen Literatur. Bd. 6 der Kritischen Ausgabe, hrsg. von ERNST BEHLER, Darmstadt 1961.

SCHLEZ, JOHANN FERDINAND, Handbuch für Volksschullehrer, enthaltend den Denkfreund, mit einem reichen Vorrathe von Zugaben für den Schulgebrauch. 2. verbesserte und vermehrte Aufl. Giessen o.J.

SPECHT, FRANZ ANTON, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts; Stuttgart 1885.

STEIG, REINHOLD (Hrsg.), Achim von Arnim und die ihm nahestanden. Bd. 1: Achim von Arnim und Clemens Brentano; Stuttgart 1894.

STIEHL, FERDINAND, Die drei preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über die Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts. Berlin 1855.

STUVE, JOHANN, Über das Schulwesen; Züllichau 1783.*

THOMASIUS, CHRISTIAN, Einleitung zu der Vernunft-Lehre; Halle 1691.

Ders., Ausübung der Vernunft-Lehre; Halle 1691.

TOPITSCH, ERNST, Vom Ursprung und Ende der Metaphysik: Eine Studie zur Weltanschauungskritik; Wien 1958.

VORMBAUM, REINHOLD, Die evangelischen Schulordnungen. 3 Bde, Gütersloh 1860 ff.

WACKERNAGEL, KARL EDUARD PHILIPP, Auswahl deutscher Gedichte nach den nationalen und metrischen Formen derselben. Berlin 1832.

WALDIS, BURKHARD, Esopus. Gantz new gemacht. Hrsg von J. TITTMANN,
Leipzig 1882.

WEISSE, CHRISTIAN FELIX, Der Kinderfreund: Ein Wochenblatt. Tübingen
1775-1782.

Ders., Selbstbiographie; hrsg. von CHRISTIAN ERNST WEISSE und SAMUAL
GOTTLÖB FRISCH, Leipzig 1806.

WEIGAND, GEORG, Karl Ferdinand Becker - ein hessischer Pädagoge und
Sprachphilosoph des 19. Jahrhunderts; Frankfurt/Main, Berlin
Bonn und München 1966.

WICKRAM, JÖRG, Werke, Bd. 2: Der jungen Knaben Spiegel, Von guten und
bösen Nachbarn, Goldfaden; hrsg. von JOHANN BOLTE und WILLY
SCHEEL, Stuttgart 1901 ff.

WILMSEN, FRIEDRICH PHILIPP, Die Unterrichts-Kunst; 3. Aufl. Berlin
1826.

WOLFF, CHRISTIAN, Vernünfftige Gedanken von der Menschen Thun und Las-
sen; Halle 1720.

WOLFF, HANS M., Die Weltanschauung der deutschen Aufklärung in ge-
schichtlicher Entwicklung; Bern und München, 2. Aufl. 1963.

ZAEHLE, BARBARA, Knigges Umgang mit Menschen und seine Vorläufer: Ein
Beitrag zur Geschichte der Gesellschaftsethik; Heidelberg 1933.

LEBENS LAUF

Am 20. März 1930 wurde ich, Otto Karl Heinz Tischer, in Coburg geboren. Meine Eltern sind der im 2. Weltkrieg gefallene Bücherrevisor Carl Otto Tischer und seine Ehefrau Alma Dora Tischer, geborene Neidinger. Ich bin evangelisch-lutherischer Konfession.

Meine Kindheit verlebte ich seit 1934 in Weimar, wohin meine Eltern aus beruflichen Gründen verzogen waren. Dort besuchte ich von 1936 bis 1940 die Volksschule und danach 5 Jahre lang die Oberrealschule, bis diese im Winter 1945 durch Bomben zerstört wurde.

Mit Kriegsbeginn war mein Vater zur Wehrmacht eingezogen worden; er fiel am 26. Januar 1945 an der Westfront. Als nach Kriegsende im Sommer 1945 Thüringen von der Roten Armee besetzt wurde, erwies es sich für meine Mutter, die ja erst ein halbes Jahr vorher ihren Ehemann verloren und außer mir noch meine beiden damals 9 und 5 Jahre alten Schwestern zu versorgen hatte, als unmöglich, in Weimar zu bleiben, wo sie völlig allein stand. Sie kehrte daher mit ihren drei Kindern in ihr Elternhaus nach Coburg zurück, wobei sie allerdings das gesamte Vermögen und sonstige Eigentum der Familie in Weimar zurücklassen mußte, wo es der Beschlagnahme verfiel.

Unter diesen Umständen war für mich aus finanziellen Gründen nicht daran zu denken, den Besuch der höheren Schule fortzusetzen. Nach Wiedereröffnung der Coburger Lehrerbildungsanstalt im Frühjahr 1946 trat ich in diese ein. 1950 legte ich die erste, 1953 die zweite Prüfung für das Lehramt an Volksschulen ab; in der Zwischenzeit war ich an verschiedenen Schulen des Landkreises Coburg tätig. Im Sommer 1954 wurde ich an eine Stadtschule in Coburg versetzt und 1955 vom außerplanmäßigen Lehrer zum Lehrer, 1957 zum Beamten auf Lebenszeit ernannt.

Der von mir schon lange gehegten Absicht, meine Berufskenntnisse durch ein Universitätsstudium der Pädagogik zu vertiefen, hatte bis dahin im Wege gestanden, daß ich kein Abitur besaß. Die Versetzung nach Coburg gab mir Gelegenheit, neben meiner Berufstätigkeit die zur Erlan-

gung der Hochschulreife erforderlichen Kenntnisse zu erwerben. Im Sommer 1959 unterzog ich mich am Deutschen Gymnasium in Coburg einer Ergänzungsprüfung in den Fächern Mathematik, Latein und Englisch, die im Rahmen des ordentlichen Abiturs stattfand. Mit dem Bestehen dieser Prüfung erlangte ich die Hochschulreife und konnte mich zu Beginn des Sommersemesters 1960 an der Universität Erlangen-Nürnberg immatrikulieren. Neben Pädagogik als Hauptfach belegte ich als Nebenfächer Deutsch und Philosophie.

Im Herbst 1961 heiratete ich die Sekretärin Ingrid Petersen, geboren am 30. August 1940 in Kiel. Die beiden Kinder aus dieser Ehe sind heute sechs und zweieinhalb Jahre alt.

Die ersten sechs Semester studierte ich neben meiner Berufstätigkeit als Lehrer in Coburg, da man sich weder bereitfand, mich zu beurlauben, noch mich in die Nähe von Erlangen zu versetzen. Inzwischen hatte ich jedoch einen nebenamtlichen Lehrauftrag für Didaktik des Deutschunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Bayreuth der Universität Erlangen-Nürnberg erhalten. Dieser wurde - unter Ausweitung auf Didaktik des Grundschulunterrichts - mit Urkunde vom 28. Dezember 1962 in einen hauptamtlichen Lehrauftrag umgewandelt, zugleich wurde ich vom Volksschuldienst freigestellt und zum Wissenschaftlichen Assistenten ernannt. Ein Jahr später, im Dezember 1963, nahm ich mit meiner Familie meinen Wohnsitz in Bayreuth.

Seit dem Wintersemester 1965 arbeite ich an der vorliegenden Dissertation. Mein Dank gilt Herrn Professor Dr. WERNER LOCH (Erlangen) für die Förderung, die er der Entstehung dieser Arbeit durch sein Interesse, seinen Rat und seine Kritik zuteil werden ließ, sowie für eine mit seiner Hilfe erwirkte Entlastung von Berufsverpflichtungen an der Pädagogischen Hochschule Bayreuth, wodurch mir die Fertigstellung dieser Arbeit ganz entscheidend erleichtert wurde.

Bayreuth, im Januar 1969

Heinz Tischer

Offsetdruck-Fotodruck

J. Hohl, 8520 Erlangen Hauptstr. 109, (Nähe Martin-Luther-Platz) Tel. 22990
